

# Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

---

Jahrgang II.

April 1901.

Heft 5

---

## Henry Raab. †

Der Tod hält reiche Ernte unter unsern Besten. In der kurzen Spanne von wenigen Monaten sind uns zwei Männer entrissen worden, die treu zu unserer Sache standen und mit eben solcher Begeisterung als Erfolg für dieselbe wirkten. Henry Raab war es, der seinem dahingegangenen Freunde, Prof. W. H. Rosenstengel, in dem Dezemberhefte der P. M. einen tiefgefühlten Nachruf widmete. Wer hätte es damals wohl geahnt, dass er, der Hüne von Gestalt und scheinbar von Kraft und Gesundheit strotzend, ihm so bald in das Grab nachfolgen werde. Am 13. März wurde er nach kurzem, aber schmerzvollem Leiden abgerufen.

Henry Raab gehörte zu den Männern, die die Pionierarbeit für einen im Sinne unserer grossen Pädagogen stehenden Ausbau des amerikanischen Schulwesens verrichteten. Er kannte die Wichtigkeit eines zweisprachigen Unterrichts in unseren Schulen, und zwar vom Kindergarten an, und trat in seinem Wirkungskreise für dessen Einführung ein. Die Bedeutung deutschen Geistes nicht für unser Schulwesen allein, sondern für die nationale Entwicklung unseres Volkes war ihm klar wie wenigen, und unentwegt verfocht er unsere Ideen, wo sich immer die Gelegenheit bot. Die Pädagogischen Monatshefte verlieren in ihm einen ihrer eifrigsten und thatkräftigsten Mitarbeiter; sie klopfen nie vergebens bei ihm an, wenn seine Hilfe in irgend einer Weise notwendig schien. Diese Hilfsbereitschaft, die ihn hier auszeichnete, wussten alle, die seiner bedurften, zu rühmen. Er hatte ein warmes Herz für alles Gute und Schöne — ein echter Mann, an dem kein Falsch war.

In unsern Reihen ist durch seinen Hingang eine grosse Lücke geworden, die um so fühlbarer ist, als sie schwer gefüllt werden kann, und

von neuem müssen wir die Frage aufwerfen, die uns bei dem Tode Prof. Rosenstengels bewegte: Wo sind die Männer, die die Erbschaft der Dahingegangenen antreten und das Werk vollenden helfen, zu welchem jene den Grund legten?

Wir lassen nun den Nachruf folgen, der nach dem Tode Henry Raabs in der Illinoiser Staatszeitung aus der Feder Wm. Rapps veröffentlicht wurde:

Hoch und kräftig wie eine deutsche Eiche, hat er doch nunmehr in seiner Illinoiser Heimat Belleville an tückischer Krankheit sterben müssen, während er noch einen längeren gesegneten Lebensabend vor sich zu haben schien.

Heinrich Raab wurde als der älteste von sieben Söhnen zu Wetzlar, der jetzt zur preussischen Rheinprovinz gehörigen einstigen Stätte des Kammergerichts des alten römisch-deutschen Reiches, im Jahre 1836 geboren. Sein Vater war ein Gerbermeister, welcher, obgleich mit Glücksgütern nicht gesegnet, den Kindern die bestmögliche Erziehung angedeihen liess. Er schickte seinen Heinrich erst in den Kindergarten, dann in die Bürgerschule und darauf in das Gymnasium von Wetzlar und liess dem aufgeweckten Knaben zugleich beständigen Privatunterricht erteilen. Aber zur Fortsetzung der Studien reichten die geringen Mittel des Vaters nicht hin, und darum wurde aus dem Gymnasiasten Heinrich Raab ein—Gerberlehrling und ein handfester Gerbergeselle.

Als solcher kam er im Jahre 1854, also in seinem achtzehnten Jahre, nach den Vereinigten Staaten, und arbeitete rüstig und fleissig auf seinem Handwerk, erst in Cincinnati, dann in St. Louis. Aus letzter Stadt siedelte er im Laufe des Jahres 1855 nach dem nahen Belleville, der überwiegend deutschen Hauptstadt des Süd-Illinoiser Countys St. Clair über. Der gebildete und auf Vermehrung seiner Bildung bedachte junge Gerber kam daselbst bald in Berührung mit den strebsamsten der dortigen Lehrer und, was noch viel wichtiger für ihn war, mit dem ausgezeichneten deutschen Schulmanne Georg Bunsen. Dieser regte ihn zur Ergreifung des Lehrfaches an, führte ihn in die Grundsätze und die Lehrweise Pestalozzis ein und war in jeder Weise bemüht, ihn zum tüchtigen Lehrer zu machen.

Georg Bunsen, ein Mitglied der berühmten deutschen Gelehrtenfamilie desselben Namens, war ein aufs gründlichste gebildeter Schulmann. In seiner Vaterstadt Frankfurt a. M. hatte er von 1820 bis 1834 eine von ihm errichtete höhere Lehranstalt nach den Grundsätzen Pestalozzis geleitet, wanderte aber dann, als Freiheitsfreund von der zunehmenden Reaktion bedroht, mit seiner Familie nach St. Clair County in Illinois aus, liess sich dort auf einer Farm nieder, unterrichtete seine Kinder und die seiner Nachbarn und zog, nachdem er auch Friedensrichter und Mitglied des Illinoiser verfassunggebenden Staatskonvents von 1847 gewesen war, in die County-Hauptstadt Belleville hinein, wo er eine Musterschule errichtete. Sie wurde bald auch von den Lehrern der öffentlichen Schulen Bellevilles besucht. Im Jahre 1856 ward Bunsen zum Direktor eben dieser öffentlichen Schulen und einige Jahre darauf zum Direktor sämtlicher öffentlicher Schulen des St. Clair Countys gemacht. Ebenso wurde er Mitglied des damaligen staatlichen Erziehungsrates und einer der Gründer des Staatslehrerseminars in Bloomington. Im Jahre 1874 starb er, einundachtzig Jahre alt.

Einen solchen Lehrmeister im Schulfache hatte Raab; und als ihn Bunsen für reif erklärte, entschloss sich der junge Mann, sofort ganz dem Leh-

rerberufe zu leben. Als im Winter von 1857 auf 1858 in einer Belleviller Vorstadtschule ein Hilfslehrer gesucht wurde, meldete sich Raab zu dieser Stelle und wurde angestellt. Von da an ist er in den Belleviller Schulen thätig gewesen, zuerst als Gehilfe, dann als Lehrer des Deutschen, später als „Prinzipal“ und schliesslich als „Superintendent“.

Durch das Studium guter Schriften über Erziehungskunst und durch häufigen Besuch englischamerikanischer und deutschamerikanischer Lehrertage ist er mit dem Unterrichtswesen der Vereinigten Staaten und der europäischen Kulturländer immer vertrauter geworden. Um aber das deutsche Erziehungswesen aus eigener Anschauung noch genauer kennen zu lernen, begab er sich im Jahre 1863 nach Deutschland, blieb dort bis zum folgenden Jahre und studierte in den vorzüglichsten der dortigen Bildungsanstalten für Lehrer weiter, lernte auch den Lehrgang der besten Schulen gründlich kennen.

Im Jahre 1882 stellte der demokratische Staatskonvent von Illinois Raab als Kandidaten für das Amt des Staatsschulsuperintendenten auf, und er wurde mit einer Mehrheit von 3000 Stimmen gewählt, während im übrigen die Republikaner siegten. In seiner vierjährigen Amtszeit in der Staatshauptstadt bewährte er sich so vorzüglich, dass die Demokraten ihn dann von neuem aufstellen wollten. Er wies aber die Kandidatur bestimmt zurück. Doch im Jahre 1890 ist ihm dieselbe Kandidatur durch einstimmigen Ruf des demokratischen Staatskonvents doch wieder übertragen worden, und auf das Andrängen der Deutschen hat er sie in der elften Stunde angenommen. Er und seine Familie brachten dadurch ein grosses Opfer.

Bei seiner Kandidatur im Jahre 1890 war Raab der Führer der Deutschen von Illinois ohne Unterschied der Partei im heissen Kampfe gegen das Edward'sche Schulgesetz, welches die deutschen Kirchen- und Privatschulen so schwer bedrohte, und er wurde von der Illinois Staatszeitung, in welcher er schon früher in trefflichen Aufsätzen dargethan hatte, wie gut sich der Unterricht im Deutschen mit dem im Englischen verträgt und ihn fördert, aufs kräftigste und freudigste unterstützt. Er selbst bereiste in jenem Wahlkampfe den Staat und verfocht mit eindringlicher Beredsamkeit seine und der Deutschen Sache. Das Ereignis war, dass er im republikanischen Staate Illinois mit einer Mehrheit von 30,000 gewählt wurde und dass das Edwards-Gesetz einem gerechten Schulzwangsgesetz weichen musste.

Nachdem Raab von 1891 bis 1895 sein hohes Amt wieder aufs beste verwaltet und namentlich auch viel zur Hebung ländlicher Schulen beigetragen hatte, kehrte er von Springfield ins Privatleben zurück. Er machte dann noch zwei Reisen nach Deutschland, wo er wieder das dortige Schulwesen studierte, worüber er während seiner ersten Reise höchst anziehend in der Illinois Staatszeitung berichtete.

Raab war eine sehr ansprechende Persönlichkeit, hatte im Benehmen durchaus nichts Schulmeisterliches und sah in den Tagen seiner Gesundheit eher wie ein waldfrischer deutscher Forstmann aus.

In ihm ist einer der besten amerikanischen Schulmänner gestorben, der die deutsche Lehrmethode aufs glücklichste den wahren Bedürfnissen Amerikas anzupassen wusste. Er war aber nicht nur ein Hauptvertreter eines vernünftigen Schulsystems, sondern auch ein tapferer und unbesieglicher Vorkämpfer des deutschen Unterrichts in der öffentlichen Schule und der völligen Gleichberechtigung der deutschamerikanischen Privat- und Kirchenschule mit der amerikanischen öffentlichen.

Er hinterlässt eine verehrungswürdige Gattin, einen Sohn, der es zum hochangesehenen Arzte gebracht hat, und eine ebenso treffliche, in Kansas City glücklich verheiratete Tochter.

**W. Rapp.**

\* \* \*

Samstag nahm in einer Spezialsitzung die Verwaltungsbehörde des Nationalen D.-A. Lehrerseminars die folgenden Beileidsbeschlüsse an:

„Die Dezemberrnummer der „Pädagogischen Monatshefte“ enthielt aus der Feder des Herrn Heinrich Raab von Belleville, Ill., einen Aufsatz, welcher in warmen Worten der Persönlichkeit und dem segensvollen Wirken unseres dahingeschiedenen W. H. Rosenstengel ein schönes Denkmal setzte. Nur wenige Monate hat der Verfasser unseren unvergesslichen Mitarbeiter, mit dem er durch das Band langjähriger, treuer Freundschaft und Brüderlichkeit vereint war, überlebt. Heute haben liebende Hände die sterbliche Hülle von Heinrich Raab der Feuerbestattung übergeben. Kraftstrotzend wie die Eichen seines alten Vaterlandes, schien er zu den Auserkorenen zu gehören, denen die Natur eine Lebensdauer beschieden hat, weit über das Mass der gewöhnlichen Sterblichen. Und doch hat ihn ein tückisches Leiden unerwartet früh seiner Familie, seinen zahlreichen Freunden und seinem segensreichen Berufe entrissen.

Wir, die Beamten des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars, haben uns versammelt, um unserer Trauer über den Tod unseres Freundes Heinrich Raab Ausdruck zu verleihen. Wer Heinrich Raab nur flüchtig kannte, fühlte sich zu ihm hingezogen, wer ihm näher trat, musste ihn achten und lieben. Der mächtige Körper des Mannes barg das Gemüt eines vertrauenden Kindes. Weit über die Grenzen seines Heimatstaates, Illinois, welcher ihn oft mit hohen Vertrauensämtern beehrt hatte, war er bekannt und verehrt als tüchtiger, erfahrener und begeisterter Schulmann, als treuer Freund und Berater aller jungen und strebsamen Berufsgenossen, als warmer Befürworter und kräftige Stütze aller edlen Bestrebungen, als Ehrenmann vom Schettel bis zur Sohle. Der von uns vertretenen Anstalt brachte er die wärmste Liebe entgegen; als Mitglied der Verwaltungsbehörde des Lehrerseminars, der er seit der Gründung der Anstalt angehörte, als Mitglied des Lehrerausschusses hat er sich hohe Verdienste um das Wohl der ihm und uns so teuren Anstalt erworben. Ehre seinem Andenken.

Wir beschliessen hiermit, der tiefgebeugten Familie unseres dahingeschiedenen Mitarbeiters unser herzlichstes Beileid auszusprechen, vorstehende Kundgebung dem Protokolle einzuverleihen und durch die Presse zu veröffentlichen.“

Am Samstag, dem 16. März, fand die Feuerbestattung Henry Raabs in St. Louis statt. Die zahlreiche Teilnahme an der Leichenfeier von nah und fern gab Kunde von der Liebe und Achtung, die der Verstorbene sich während seiner Laufbahn erworben hatte. Sein langjähriger Freund, Herr Dir. Emil Dapprich, der ihm als Mensch wie als Kollege gleich nahe stand, widmete ihm die letzten Abschiedsworte.



(Offiziell.)

## **Nationaler Deutschamerikanischer Lehrerbund.**

**Aufruf zur Beteiligung an der 31. Jahresversammlung in Indianapolis, Ind., am 8., 9., 10. und 11. Juli 1901.**

---

Zum ersten Male seit Bestehen des Lehrerbundes wird unsere Jahresversammlung in Indianapolis, Ind., abgehalten, und zwar vom 8. bis 11. Juli 1901. Dem Bundesvorstand ist es gelungen, erprobte Redner von pädagogischem Rufe für den diesjährigen Lehrertag zu gewinnen, welche wichtige Themata auf erzieherischem Gebiete behandeln werden. Es war stets das Bestreben des Lehrerbundes, die Anbahnung und Verbreitung vernunftgemässer Jugenderziehung, die hierzulande immer noch sehr nothut, nach besten Kräften zu fördern. Die reaktionäre Bewegung kurzsichtiger Nativisten, welche die Vorteile eines zweisprachigen Unterrichts nie begreifen lernen und deshalb den deutschen Unterricht stets bekämpfen, macht festes Zusammenhalten der fortschrittlichen Elemente auf dem Erziehungsgebiete gegenwärtig mehr als je zur gebieterischen Pflicht. Wir richten daher an alle, denen die Einführung, Hebung und Ausbreitung des deutschen Sprachunterrichts in den Schulen Amerikas, sowie die Erhaltung deutschen Wesens hier im Lande am Herzen liegt, die dringende Einladung, sich am Lehrertage in Indianapolis zu beteiligen.

Der Ortsausschuss daselbst, in dessen Händen die Vorbereitungen für den geselligen Teil des Lehrertags gelegt wurden, hat es sich zur Aufgabe gemacht, diese Jahresversammlung des N. D. A. L. in betreff Unterhaltung der Gäste aufs glänzendste durchzuführen. Die geräumigen, luxuriös ausgestatteten Vereinshallen des Deutschtums der Hoosierhauptstadt, wie „Deutsches Haus“ und „Walhalla“ sind an und für sich eine sichere Gewähr für angenehmen Aufenthalt.

Das vollständige Programm des Lehrertags wird in der Mainnummer des Bundesorgans veröffentlicht werden.

Der Bundesvorstand:

M. D. Learned, Präsident,  
Emil Kramer, 1. Schriftführer,  
Anna Hohgreffe, 2. Schriftführer,  
Louis Hahn, Schatzmeister.

## Der Wert des Studiums der Geschichte.

Vortrag, gehalten vor dem 30. Lehrertage zu Philadelphia.

Von *Charles L. Henning*, Philadelphia.,

Meine Damen und Herren!

Im Anschluss an die Worte des Herrn Dr. Hexamer bei dem Empfangsabend in der Halle der „Deutschen Gesellschaft“, gemäss welchen er auf den hohen Wert hinwies, welchen die Beschäftigung mit der Deutschamerikanischen Geschichte im besonderen für uns Deutsche hat, dürfte es nicht unangebracht sein, dieses Thema heute etwas weiter auszuführen und den Wert des Studiums der Geschichte im allgemeinen eingehender zu beleuchten. Leider ist das Interesse an der Geschichte überhaupt hierzulande ein sehr geringes, und ich glaube nicht fehl zu gehen, wenn ich behaupte, dass die vielen Vorurteile, welche die Amerikaner gegen die Deutschen und diese gegen jene haben, wohl vielfach darin ihren Grund haben dürften, dass der eine zu wenig—oder nichts—von des anderen Geschichte weiss. Dass diese Geschichtsunkenntnis sich selbst bis in die akademischen Kreise erstreckt, sollte man kaum für möglich halten; dennoch kann ich mit einem Beispiel dienen. Im Januar 1899 hielt in einer grossen öffentlichen Versammlung in New York ein Professor von Columbia-College einen Vortrag über die Seeschlacht von Manila und stellte dabei Admiral Dewey in eine Parallele mit dem römischen Feldherrn — Aëtius! Hätte der betr. Professor auch nur eine Ahnung von der Bedeutung des Aëtius und seiner Zeit gehabt, dann wäre sein Vergleich mit Dewey jedenfalls unterblieben.

Woher kommt nun das geringe Interesse an der Geschichte, die meistens als etwas „Nebensächliches oder Unnötiges“ betrachtet wird? Sehr oft wohl daher, weil die Geschichte schon in der Schule in einer Weise abgehandelt wird, dass der Schüler nur sehr wenig Lust verspürt sich im späteren Leben damit weiter zu beschäftigen und froh ist, wenn er keine Schlachtendaten und Regierungszeiten von Herrschern mehr auswendig zu lernen braucht. Das Wenige, was er vielleicht noch behält, sind Sagen aus der alten Geschichte, die ihm noch dadurch aufgefrischt werden, dass er sie im griechischen und lateinischen Urtext zum so und sovielten Male vorgesetzt bekommt. Den eigentlichen, dauernden Inhalt der Geschichte erfährt er nicht, und deshalb entschwindet sie seinem geistigen Horizont, sobald er der Schule Valet gesagt hat.

Angesichts dieser Thatsache ist die Frage berechtigt: was ist denn eigentlich Geschichte, und was ist ihr Inhalt?

Die Antwort darauf kann von zwei Seiten gegeben werden: einmal vom Standpunkt des Vorurteils und weiter von jenem der Vorurteilslosig-

keit. Das erstere wird von der sogen. Orthodoxie vertreten, welche alles, was auf diesem Erdenrund geschieht, geschah und noch geschehen wird, als etwas ganz Selbstverständliches ansieht, alle, jedes menschliche Gefühl verletzenden Greuelthaten (ich meine z. B. die Bartholomäusnacht, den 30jähr. Krieg, die Hexenprozesse, die Inquisition u. a.) als „Gottesgerichte“ bezeichnet, mit einem Wort, die Geschichte der Menschheit als „von oben“ geleitet und „vorherbestimmt“ betrachtet.

Noch kürzlich las ich in der „Educational Review“ (Februar 1899 p. 177) in einem Aufsatz einer Miss Anna Boynton Thompson über das Thema: „How to study history“ folgende charakteristische Sätze: „Die Geschichte ist die Erscheinung Gottes; Geschichte studieren heisst die Thaten seines Glanzes durch die Jahrhunderte verfolgen; die Methode des Studiums der Geschichte besteht darin, in persönliche Gemeinschaft mit der einen göttlichen Natur zu treten, damit wir in Gottes geheime Ratschlüsse eindringen und zu sagen und zu beweisen lernen: „Siehe, auch Ich, Ich komme, um Deinen Willen zu thun!“ Abgesehen von jeder weiteren Polemik über diese sinnlose Erklärung des Wesens der Geschichte, ist sie auch insofern falsch, als sie die ganze Geschichte in direkte Abhängigkeit von einer ausserweltlichen Macht stellt und somit auch die entsetzlichsten Greuelthaten, meistens begangen infolge von religiösem Fanatismus, als „göttliche Vorherbestimmung“ bezeichnet — eine Auffassung, die sich ohne weiteres von selbst richtet.

Neben dieser einseitigen Auffassung steht jene, welche die Geschichte nach ihrem kulturgeschichtlichen Inhalt behandelt, insbesondere seitdem durch die seit 1892 in Europa tagenden Historiker-Kongresse der Wert des kulturgeschichtlichen Studiums immer mehr betont wird.

Zur Erläuterung greife ich ein Ereignis heraus, welches vielleicht in besonders hohem Grade dazu geeignet ist, das Ringen des Menschen nach freier Entfaltung, nach Befreiung aus veralteten Zuständen und Anschauungen zu zeigen: die Reformation des XVI. Jahrhunderts. Die alte Schulweisheit machte es sich dabei sehr bequem; sie sagte einfach — und so ist es in Hunderten von Schulbüchern zu lesen — : „Am 31. Oktober 1517 schlug Luther seine 95 Thesen gegen den Ablasshandel an die Schlosskirche zu Wittenberg an; dies gab Anlass zum Ausbruch der Reformation.“ Bei genauerer Betrachtung nimmt sich die Sache freilich etwas anders aus; nicht der Thesenanschlag Luthers war der Grund des Ausbruchs jener gewaltigen Bewegung, sondern die sittliche Verkommenheit des Klerus vom Papste an bis herab zum kleinen Klosterbruder und im Zusammenhang damit stehend, die moralische Verkommenheit der ganzen Gesellschaft der damaligen Zeit, die Aussaugung des gemeinen Mannes und das Abweichen der Kirche von dem einfachen und klaren Christentum.

Man kann darauf entgegnen: „das ist wohl richtig! Aber derartige Dinge kann man doch nicht vor der heranwachsenden Jugend vortragen!“

Ich bin darüber entschieden entgegengesetzter Meinung: gerade durch eine massvolle, wahrheitsgetreue und unparteiische Darstellung der Begebenheiten wird schon in dem Kinde ein gewisser sittlicher Ernst grossgezogen, und sein Gemüt wird empfänglich gemacht für das allmähliche Verständnis der im späteren Leben an die Jugend herantretenden Verhältnisse.

Aber noch eine tiefere Wirkung hatte die Reformation als jene, dass das Christentum eine tiefgehende Spaltung erfuhr. Die Wissenschaften erhielten einen kräftigeren Antrieb zur Weiterentwicklung, und ich sage gewiss nicht zu viel, wenn ich behaupte: hätten wir keinen Luther gehabt, dann wäre ihm auch kein Schiller und Göthe und kein Kant gefolgt.

Mag daher aus diesem einen Beispiel unschwer klar werden, wie das Studium solcher geschichtlichen Prozesse von höchster Wichtigkeit für unsere gesamte moderne Weltanschauung ist, so wird ein Blick auf die alte Geschichte dasselbe Resultat ergeben.

Ich greife hier nur die Geschichte des alten Griechenlands heraus und setze dabei das Urteil eines der hervorragendsten neueren Geschichtsschreiber, Julius Beloch, hierher, welcher im 1. Bde. seiner meisterhaften „Griechischen Geschichte“ sagt: „Die griechische Geschichte bleibt nun einmal das wichtigste Blatt in der Geschichte der Menschheit. Alle die Kämpfe, die wir heute noch kämpfen um Wahrheit, um Freiheit, um Gleichheit, sie sind schon von den Griechen gekämpft worden. Und die ganze Entwicklung, in deren Mitte wir stehen und wirken, sie liegt hier fertig und abgeschlossen vor unseren Augen; wir sehen die griechische Kultur entstehen, sich zur Blüte entfalten und Frucht tragen, um endlich in der Nacht geistigen und politischen Depotismus zu verlöschen; und die Ursachen von allem dem liegen für jeden, der in dem Buch der Geschichte zu lesen versteht, klar vor Augen. Und die Griechen haben nicht vergebens gekämpft. Unsere ganze moderne Gesittung ruht auf dem Boden der hellenischen; die Griechen sind es, denen wir die Güter verdanken, die uns das Leben erst lebenswert machen, unsere Wissenschaft, unsere Kunst, die Ideale der geistigen und politischen Freiheit. Und diese Errungenschaften werden bleiben, auch wenn es eine klassische Bildung im heutigen Sinne einst nicht mehr geben wird.“

Welchen Einfluss schliesslich die Geschichte Roms auf die Geschichte der Zivilisation überhaupt ausgeübt, ist eine allen bekannte Thatsache, und es war nicht zuviel gesagt, wenn in den Zeiten des Höhepunkts päpstlicher Machtfülle das stolze Wort aufkam: „Rom, das Haupt der Welt, lenkt die Zügel des Erdkreises!“ Und es war ferner keine Übertreibung, wenn von der „ewigen Stadt“ der Dichter Rutilius Namatianus, welcher im J. 416 Rom verliess, um in seine Heimat Gallien zurückzukehren, in die Worte ausbrach:



„Höre mich, herrliche Roma, die du dem Erdkreis gebietest,  
Die du als Göttin wardst hoch zu den Sternen entrückt,  
Höre mich Mutter der Menschen, o Roma, und Mutter der Götter:  
Nahe beim Himmel verweilt, wer deine Tempel betritt.  
Dich besing ich, so lang mir ein Gott giebt Leben und Odem,  
Ja bis der Tod mich entrafft, nimmer vergesse ich dein,  
Eher noch mag die Sonne in schaurigem Dunkel versinken,  
Ehe aus meinem Gemüt weicht die Liebe zu dir!“

Kann es daher nach dem Vorgetragenen, wozu noch Beispiele in Menge gehäuft werden können, irgendwie zweifelhaft sein, dass das Studium der Geschichte für jeden in gewissem Sinne eine Notwendigkeit ist? Sind wir etwa im stande unsere Gegenwart zu verstehen, wenn wir nicht gleichzeitig wenigstens die hauptsächlichen Ursachen derselben kennen aus jener Zeit, welche ihr vorausging?

Das Thema, welches ich vor Ihnen behandelte, mag zwar etwas ausserhalb des engeren Rahmens der Verhandlungen des Lehrertages liegen, aber nichts destoweniger berührt es dennoch auch die Frage beim Sprachunterricht. Wie viel Gutes kann der Lehrer stiften, wenn er zu seinem Lesestoff historische Abschnitte wählt, besonders in den höheren Klassen, dabei aber sein Augenmerk nicht der Kriegs- und Mordgeschichte zuwendet, sondern vor allen jenen Grossthaten des menschlichen Geistes, die auf das Kulturleben von bahnbrechendem Einflusse sind; in diesem Sinne eine gewisse Anregung meinen geehrten Zuhörern gegeben zu haben, war der bescheidene Zweck meiner Worte.

---

## **Wertschätzung und Lehrmethoden der deutschen Sprache.**

**Vortrag, gehalten vor dem Verein der deutschen Speziallehrer  
von New York.**

Von *Bernhard Kuttner*, Public Schools, N. Y.

Der Gegenstand, den ich mir zu meinen Ausführungen ausersehen habe, nämlich: „Wertschätzung und Lehrmethoden der deutschen Sprache“ ist so oft und so vielfach von bedeutenden Pädagogen diesseits und jenseits des Meeres überdacht und besprochen worden, dass es müssig erscheinen dürfte, ihn noch einmal zu berühren.

Aber wer von uns könnte sich rühmen, unter allen Verhältnissen, bei den vielfachen Wandlungen und Umänderungen unseres Lehrplans auf jeder Lehrstufe stets den richtigen Weg eingeschlagen zu haben?

Oder wer wollte behaupten, dass er des Beirates der Erfahrung oder des Gedankenaustausches mit seinen Kollegen nicht bedürfe?

Zudem ist die Erkenntnis einer richtigen, zweckentsprechenden, auf pädagogischen Grundsätzen aufgebauten Methode, welche mit der uns karg bemessenen Unterrichtszeit im Einklange steht, für unsere gute Sache, für die Befestigung unserer Stellung von höchster Bedeutung; denn nur auf den Erfolg unserer Arbeit können wir bauen, nur an ihn appellieren; auf ihm beruht die Existenzberechtigung des deutschen Sprachunterrichts an unseren öffentlichen Schulen. Nur der begründete Hinweis auf unsere Leistungen kann die Gegner des deutschen Unterrichts entwaffnen, falls es wieder einmal im Getriebe des politischen Lebens jemandem im Erziehungsrate einfallen sollten, über diesen Lehrgegenstand das Verbannungsurteil auszusprechen. „Ein richtiges, nach pädagogisch-praktischen Grundsätzen geleitetes Lehrverfahren ist somit für uns—neben der idealen Seite unseres Wirkens—eine Lebensfrage.“

Bevor ich aber die Methoden des Sprachunterrichtes selbst in den Kreis meiner Betrachtung ziehe, ist es geboten, zunächst die Beweggründe zu erörtern, welche zur Einführung der deutschen Sprache in unsere öffentlichen Schulen geführt, und welche Motive die Deutschen dieses Landes geleitet haben, einen Kulturkampf um die Erhaltung ihrer hochgeschätzten Sprache mit den angloamerikanischen Elementen aufzunehmen.

Wir haben diese Motive von drei verschiedenen Gesichtspunkten aus zu betrachten. Zunächst ist es das „ethisch-sittliche Motiv“, welches den wahrhaft gebildeten Deutschen auffordert, das Vermächtnis seiner Eltern und Voreltern, seine Sprache, auch auf seine Kinder und Nachkommen zu übertragen.

Die Erhaltung seiner Muttersprache steht mit seinem tiefen Gemütsleben, seinem innigen Familienleben in engstem Zusammenhange.

Wohl erkennt der gebildete Deutsche die Kernigkeit und den Wohlklang der englischen Sprache an.

Er schätzt ihren Wortreichtum, ihre Kürze und Bündigkeit im Ausdruck; für die Gefügigkeit ihres Satzbaues ist er empfänglich—von ihrem Litteraturreichtum nicht zu reden—aber als Familiensprache, d. h. zum Austausch der Gedanken zwischen ihm und den Seinigen genügt sie ihm nicht.

Vermag die englische Sprache trotz der Mannigfaltigkeit ihres Wortschatzes, das anmutig schöne, gemütsinnige „d u“ zum Ausdruck zu bringen, wie es uns Freundschaft und Liebe in den Mund legt?

Das Fürwort „thou“ thut es nicht, denn sie verweist den Gebrauch desselben aufs ideale Gebiet. Oder ersetzt die englische Sprache durch ihre Diminutivformen unsere, eine Welt von Liebe atmende Verkleinerungsendung „chen“, wie sie im vertraulichen Familienverkehr zur Anwendung kommt?

Ja, noch mehr! Wie sehr viel würden die deutschen Vereine an harmonischer Geselligkeit verlieren, wenn sie die deutsche Sprache und das deutsche Lied aus ihren Vereinslokalen trieben.

Es käme aber einer Verkenennung der Thatsachen gleich, wollten wir annehmen, dass alle Deutschen samt und sonders ihre Muttersprache schätzten oder sich ihres idealen Wertes bewusst wären.

Das ist leider nicht der Fall. Ein nur verhältnismässig kleiner Bruchteil des Deutschtums in Amerika pflegt seine heimatlichen Laute im Kreise der Familie; nur wenige muntern ihre Angehörigen zu ihrem Gebrauche auf; nur wenige bedienen sich derselben im Verkehr mit denen, die ihre Sprache sprechen.

Nach Beweisen für diese apathische Stellung gegen die Sprache der Heimat brauchen wir nicht zu suchen; unsere Berufsthätigkeit giebt uns Gelegenheit, Beobachtungen auf diesem Gebiete anzustellen.

Treten wir ins Klassenzimmer, auf den eigentlichen Schauplatz unserer Thätigkeit und fragen wir uns, ob es im Durchschnitt die Schüler „deutscher“ Abstammung sind, die das meiste Interesse am deutschen Unterricht bekunden.

Ja, mehr! Häufig sind es deutsche Kinder, die die Wertschätzung des Gegenstandes im Klassenzimmer unterminieren und die Wirksamkeit des Lehrers zu stören suchen.

Die Beispiele sind in der That so selten nicht, dass „n i c h t d e u t s c h e S c h ü l e r“ ihre deutschen Mitschüler an Aufmerksamkeit und Fleiss im deutschen Studium überragen. „Der Fluch der bösen That, verehrte Freunde, kommt da von oben,“ nämlich aus dem häuslichen Kreise—dort beginnt die direkte oder indirekte Einwirkung auf das jugendliche Gemüt.

Aus dieser Quelle fliesst das Interesse oder die Interessenlosigkeit für die Sprache, oder das Faktum, ob wir im Lernenden einen *V e r f e c h t e r* oder *V e r ä c h t e r* der Sprache vor uns haben.

Blicken wir ein wenig zurück auf die Vergangenheit unseres deutschen Unterrichts in New York. In jenen Sturm- und Drangperioden, die so oft und häufig eingetreten sind, als man damit umging, die deutsche Sprache vom Lehrplan zu streichen, wer schritt ein, um die drohende Gefahr abzuwenden?

Waren es die Deutschen in ihrer Gesamtheit etwa, die den Kampf um die Beibehaltung derselben mit den Gegnern aufnahmen?

Die deutsche Bevölkerung im allgemeinen, sagen wir es unumwunden, rührte keinen Finger.

Es war vielmehr das gebildete Deutschtum, wie es sich in seinen Turn-, Gesang- und wissenschaftlichen Vereinen verkörpert; es war die deutsche Presse, welche für die gefährdete Sache energisch zu Felde zog.

Welches Zerrbild der Gleichgiltigkeit um das Schicksal unserer Sprache uns in jüngster Zeit die Deutschen von St. Louis geliefert haben, ist Ihnen zu wohl bekannt, als dass es nötig wäre, weiter darauf einzugehen. Welche Ursachen liegen nun diesem Indifferentismus zu Grunde?

Sie sind zwiefach:

Erstens, der Deutsche mit mangelhafter Bildung spricht seine Sprache mangelhaft und schlecht.

Er hat kein Ohr und kein Verständnis für den Wohlklang, die Schönheit und den Formenreichtum seiner Sprache.

Er giebt sich alle Mühe, die Sprache seiner Heimat als eine nutzlose Bürde von sich zuwälzen, um sie durch ebenso schlechtes Englisch zu ersetzen, besonders dann, wenn Glücksgüter ihn umgeben

Er hat bei diesem Wechsel nichts verloren, weil er nichts zu verlieren hatte; und was er dafür eingetauscht, ist, nach seinen Begriffen, mindestens ebenso viel wert, als das Gut, dessen er sich entledigte.

Zudem giebt es ihm ja ein gewisses Ansehen, eine gewisse Stellung beim Angloamerikaner, wenn er dessen Sprache auch nur leidlich spricht. Er hört ja damit auf ein "Dutchman" zu sein.

Und höchst unlieb wäre es ihm, wenn man diese verächtliche Benennung gar noch auf seine hier geborenen Kinder übertrüge. Nur bedarf es glücklicher- oder unglücklicherweise seines Einflusses bei solchen Kindern nicht, „sie ertönen den Dutchman auch ohne ihn.“

Wie sehr sich viele Kinder Mühe geben, ihre deutsche Abstammung zu verleugnen, weiss jeder Lehrer aus Erfahrung.

Zweitens sind es die Pflichten des Erwerbes, die Sorge ums tägliche Brot, welche die meisten Deutschen dieser Klasse ablenkt, sich um Bildungs- und Erziehungsfragen überhaupt zu kümmern. Wie sollten sie im Kampfe um die Existenz noch Zeit gewinnen, an die Pflege des Deutschen zu denken?

Innerhalb dieses Wirkungskreises glaubt „der Mohr seine Pflicht gethan zu haben.“

Aber so sehr auch das materielle Streben des Einzelnen das Interesse für die einzelnen Güter zurückdrängen mag, so hat andererseits der Materialismus der Gesamtheit das Allgemeininteresse für die Sprache gefördert.

„Das praktisch-materielle Motiv“ ist der zweite Faktor für die Verbreitung und Existenzberechtigung der deutschen Sprache in unserem Lande. Vom Standpunkt des materiellen Vorteils ist auch der Angloamerikaner ein Beförderer unserer Sprache, denn wo seine Interessen wurzeln, da ist seine „Achillesferse“,—da darf man sich ihm nahen.

Der deutsch-französische Krieg von 1870 hat ein neues Reich, eine deutsche Einheitsmacht geschaffen. Er hat die deutsche Nation zu einer Repräsentativmacht ersten Ranges emporgehoben, mit der in allen Fragen des internationalen Weltverkehrs zu rechnen ist.



Der weit- und umsichtige Amerikaner weiss genau, welche Vorteile ihm aus einer Mitbewerbung an den Handelsinteressen Europas, und ganz besonders einer Grossmacht wie Deutschland, erwachsen.

Mit einem solchen Volke geschäftlich zu verkehren, und somit dessen Sprache zu sprechen oder mindestens zu verstehen, ist Klugheitsgebot. Er wird sich in diesem Sinne niemals zum Gegner derselben aufwerfen, denn die deutsche Sprache ist seine zweite Handelssprache geworden. Wie sehr aber auch der Materialismus die Thätigkeit des Volkes, in dessen Mitte wir leben, in Anspruch nehmen mag, so ringt es uns doch auch in seinem idealen Streben unsere Hochachtung ab.

Man blicke auf die grossen Bildungsstätten des Landes, wie Columbia, Harvard, Princeton, Yale u. s. w. und man sage unparteiisch, ob sie diesem Jünglinge unter den Ländern nicht zur schönsten Zierde gereichen.

Auch unsere Volksschulen, mindestens die der grossen Städte, unterschätzt der strenge Kritiker gar zu oft. Allerdings sind dieselben der Vervollkommenung sehr bedürftig. Man bedenke aber, dass sie noch im Stadium der Entwicklung begriffen sind.

Dieser Entwicklungsprozess vollzieht sich bei der angeborenen Regsamkeit des Amerikaners merklich schnell, und jeder Unbefangene wird zugeben müssen, dass der amerikanische Schulmann jede Neuerung, jede Anregung auf dem Gebiete der Pädagogik mit Freuden begrüsst und zu verwenden sucht.

Wer aber durchaus geneigt ist, unsere Elementarerziehung zu tadeln und zu schmähen, der wolle nicht vergessen, dass auch drüben noch manches verbessert werden könnte, insofern es sich auf die elementare Volksbildung bezieht.

Endlich ist das „ethisch-ideale Motiv“ der dritte Faktor, dem wir den Einzug unserer Sprache auch in die höheren Lehranstalten des Landes verdanken.

Welche Wertschätzung ihr vom wissenschaftlichen Standpunkte zuerkannt wird, welche Stellung sie vermöge ihres Litteraturreichtums einnimmt, darüber lässt sich z. B. ein amerikanischer Gelehrter, Dr. Edward Joynes, Professor moderner Sprachen an der Universität von South Carolina, in einem Vortrage aus:

“In my own college days, 40 years ago, German was almost wholly neglected by our students. Yet now—by causes not accidental but most profound, which are well worth our while to consider—United Germany stands foremost among European nations, and German thought is the most potent influence in modern culture and education. We dare not prophecy. Greece, Rome, Italy, Spain, France, England have successively held the leadership of civilization. It looks as though we were come to a period of German predominance. Our own country “hedged by the inviolate sea” and protected by the genius of democratic institutions, may or may not escape this dominating influence. But, from the signs of the

times, it seems not too much to say that, in the generations about to come, the most precious and potent intellectual possession—next to the knowledge and love of our own language and literature—will be the *knowledge and love of German.*”

Hat sich nun die deutsche Sprache in diesem Lande nicht nur zum Gegenstande der praktischen Volksbildung, sondern auch zu dem der wissenschaftlichen Forschung herausgebildet, so kann den Lehrern, die den Bildungsfortschritten der Gegenwart Beachtung schenken, die Methode die Sprache zu lehren, nicht gleichgiltig sein.

Bei der Verschiedenheit der Ansichten über veraltete und vorherrschende Methoden fiel es in der That dem Lehrer schwer, sich aus diesem Labyrinth herauszuwinden, wenn seiner eigenen Anschauung und Erfahrung oder seiner eigenen Individualität kein Spielraum gewährt werden würde, denn streng genommen ist jede Methode gut, welche die Geisteskräfte des Schülers entwickelt und ihn schnell und sicher zum Ziele führt.

Sodann sind Unterrichtszeit, Alter, Nationalität und Bildungsgrad des Schülers, sowie der erstrebte Zweck Bestimmungsgründe für die zu befolgende Methode.

Der Schüler der Hochschule und der Elementarschüler, der deutsche und der nur Englisch sprechende Schüler, das Kind und der Erwachsene, können nicht auf gleiche Weise unterrichtet werden.

Der wissenschaftliche Kursus muss sich vom praktischen unterscheiden, und der Lehrer, dem 3 oder 4 Stunden per Woche eingeräumt sind, kann einen andern Lehrgang befolgen, als derjenige, dessen Zeit karg bemessen ist.

Unter diesen verschiedenartigen Verhältnissen den richtigen Weg einzuschlagen, ist eben die Aufgabe des Lehrers.

Welches aber ist der richtige Weg? Nicht immer ist der erfahrene Lehrer auf richtiger Fährte.

Gerade er ist es, der stets an die Richtigkeit und Unanfechtbarkeit seiner Methode glaubt, denn die Gewohnheit fesselt ihn mit aller Zähigkeit seines Wesens, daran festzuhalten; es sei denn, dass seine Vorgesetzten ihn zwingen davon abzuweichen.

Es ist unverkennbar, dass jede Methode, sei sie alt oder neu, etwas psychologisch Wahres und Gutes enthalten müsse, sonst wäre sie niemals zur Methode geworden. Wie hätte sie auch den Argumenten der Widersacher auf die Dauer widerstehen können?

Nicht in der Altheit einer Methode liegt positiv das Falsche, noch in der Neuheit derselben immer das Richtige. „Das Beste aus jeder Methode zu entnehmen und nach Massgabe obwaltender Verhältnisse alles zu einem Ganzen zu vereinen, ist die Aufgabe eines guten Lehrers.

Ich will versuchen, das Gesagte in Kürze zu erläutern.

Man fordert von einer guten Methode, dass sie eine lebende Sprache nicht nur lesen und schreiben, sondern hauptsächlich *s p r e c h e n* lehre.

Keine Forderung ist billiger und gerechter als diese.

Beweise dafür liefern zu wollen, hiesse Eulen nach Athen tragen. Wer sich dieser Forderung entzieht, will die lebende Sprache auf das Niveau einer toten herabdrücken.

Das Auftauchen der vielen Sprachunterrichtsmethoden bestätigen das allgemeine Bedürfnis. Welche von ihnen ist nun pädagogisch und psychologisch richtig und welche falsch?

Dass die sogenannte *g r a m m a t i s c h e* *Ü b e r s e t z u n g s m e t h o d e*, individuell genommen, das Richtige verfehlt, ist, wie gesagt, längst bewiesen. Gibt es wohl etwas, das mehr ermüdend und geisttötend ist, als Sätze zu übersetzen, die untereinander in keinem logischen Zusammenhange stehen. Und wenn die Regeln, die diese geistreichen Sätze involvieren, nicht mit grammatischer Präzision wiedergegeben werden, dann natürlich geht die Welt, oder mindestens das Schulzimmer aus den Fugen.

Und der Schüler?—Nach jahrelanger Mühe hat er wohl einige Phrasen und Gesetze der Sprache, aber nicht die Sprache selbst erlernt.

Die Mühe, die man sich gab, ihn zum Richtigsprechen zu bringen, hat ihn nicht einmal zum Falschsprechen befördert. Darum sagt der Dichter treffend: „Nicht die Sprache an und für sich ist richtig, tüchtig und zierlich, sondern der Geist ist es, der sich darin verkörpert.“

Ei, wie ist es nun mit der so vielgepriesenen *n a t ü r l i c h e n*, oder besser, *A n s c h a u u n g s m e t h o d e*? Nach meiner Ansicht ist sie, so kühn es auch klingen mag, individuell angewandt, in vielen ihrer Grundzüge höchst unnatürlich.

Wir besprechen z. B. mit unsern Schülern das Objekt „*H a u s*“ und beschreiben den Bau desselben, dessen Einrichtung u. s. w. Genügt aber diese beschreibende Sprache für den gesellschaftlichen Verkehr?

Könnte sich ein solcher Schüler wohl mit dem Vermieter über das Mieten einer neuen Wohnung verständigen und über alles darauf Bezügliche mit ihm verhandeln? Oder könnte der Lernende, mit dem der Lehrer den Organismus des menschlichen Körpers besprochen hat, einem Arzte sprachrichtig seinen Zustand mitteilen?

Der Gedankenaustausch des Menschen beschränkt sich nicht auf die Beschreibung eines konkreten Gegenstandes, er beurteilt nicht nur die ihn umgebenden Dinge, sondern er äussert auch darüber seine Wünsche, seine Befehle u. s. w., kurz, alle Empfindungen und Eindrücke seines Denkens und Wollens.

Besonders lässt diese einseitig betriebene „*Natürliche Methode*“ den Lernenden und Lehrenden im Stich, wenn sie aufs *a b s t r a k t e* Gebiet übergeht.

Nun giebt es auch Lehrer, welche dem Schüler die Spracherlernung zu erleichtern suchen, indem sie sich mit der etymologischen Sprachverwandtschaft der zu erlernenden Wörter beschäftigen.

Für die wissenschaftliche Sprachforschung ist dies allerdings ein notwendiges Verfahren.

Die Umgangssprache des täglichen Lebens aber kümmert sich nicht um den Ursprung des Vokabulariums. Der Menschegeist wählt sich seinen Wortschatz nicht nach dem Gleichklang oder der verwandtschaftlichen Beziehung der Wörter, sondern nach den Eingebungen des augenblicklichen Bedürfnisses.

Dabei stösst uns auch das Bedenken auf, ob die Assonanz nicht auch wie die Übersetzung das freie Denken des Schülers stört und damit die Grundidee der „natürlichen Methode“ verletzt.

Fassen wir nun die Eigentümlichkeiten der besprochenen Methoden zusammen, so kommen wir zu folgenden Schlüssen:

1) Der freie Anschauungsunterricht beim Sprechenlehren ist rationell und fördernd, wenn er auch die Umgangssprache in den Kreis der Beachtung zieht.

2) Übersetzungen von praktischen Dialogen, kurzen Anekdoten, Fabeln, Briefen u. s. w., besonders aus der eigenen Sprache in die fremde, sind als Hilfsmittel zur Spracherlernung und als Richtschnur des exakten Denkens äusserst fördernd.

Die Grammatik als solche darf aber dabei nicht die Grundbasis bilden.

3) Die Grammatik ist zwar auch als Hilfsmittel des Sprachstudiums notwendig, nur sind für den Anfang nicht alle Teile gleich wichtig. Auf die Abwandlung des Zeitworts, das Geschlecht und die Mehrzahl der Hauptwörter ist von Anfang an der höchste Wert zu legen. Auf die Deklination des Haupt und Eigenschaftswortes, den Gebrauch der Kasus und vieles Andere mag hingewiesen, aber solch' schwierige Teile dürfen erst später erschöpfend behandelt werden.

Ich schliesse mit den Worten eines deutschamerikanischen Lyrikers (Castelhun):

Pflegt die deutsche Sprache,  
Hegt das deutsche Wort;  
Denn der Geist der Väter  
Lebt darinnen fort,  
Der soviel des Grossen  
Schon der Welt geschenkt;  
Der soviel des Schönen  
Ihr ins Herz gesenkt.



## Goethe als Pädagog.\*

Von Dr. P. S. Stollhofen, Boys' High School, New York.

Meine Herren!

Sie werden von mir gewiss nicht erwarten, dass ich Ihnen hier ein abgerundetes Bild der Goetheschen Pädagogik als System vorführe, denn ein solches System hat Goethe selbst nicht gehabt. Systematische Philosophie war eben seine schwache Seite, Gott sei Dank; sein Schauen hingegen Ansschauen, Intuition. Seine Äusserungen über Erziehung sind vielmehr ein Komplex von Grundsätzen und Regeln, eine Fundgrube der feinsten Beobachtungen, überall zerstreut, in poetische Form gegossen oder mit Gedanken seiner Naturbetrachtung verquickt, ohne indes den wissenschaftlichen Charakter zu verleugnen. Auch muss ich mir versagen eine genetische Darstellung dieser Ansichten zu geben oder den historischen Hintergrund zu malen, von dem sie sich abheben. Dafür reicht unsere Zeit nicht.

Auf der anderen Seite werden Sie berücksichtigen, dass wir hier ein Verein von Fachleuten sind und von Jugend auf mit Goethe gespeist wurden. Es kann also nicht im Rahmen unseres Zweckes liegen, nach der Sitte der Festredner hier ein billiges Lobliedchen anzustimmen auf die Grösse des Goetheschen Genius, des Jahrhundertmenschen, der Dichter und Wegebaumeister, Geschäfts- und Staatsmann, Naturforscher und Rechtsanwalt und zuletzt auch noch Pädagoge war. Was ich mir unter Goethe als Pädagog für uns als lohnenswerten Gegenstand dachte, ist eine Betrachtung der in seinen Schriften enthaltenen praktischen Winke und diese nur insofern, als wir in unserem Fache innerhalb des Mittelschulwesens einer grossen Stadt direkt oder indirekt dafür Verwendung haben können.

Um das nun nach unserer deutschen Weise recht gründlich und praktisch zu thun, dürfte es sich lohnen, uns zuerst unser modernes pädagogisches Glaubensbekenntnis kurz zu vergegenwärtigen, dann ein klares Bild von Goethes Grundansicht von Welt und Mensch uns vorzuführen und im Spiegel derselben zuletzt seine pädagogischen Ansichten und Winke unserer Betrachtung zu unterziehen.

Wir alle stimmen zweifellos darin überein, dass die Möglichkeit und Pflicht der Erziehung auf zwei Thatsachen ruht: 1. auf der Vervollkommnungsfähigkeit des Menschen, 2. auf einer sittlichen Weltordnung.

Das Ziel unserer Erziehung ist die sittliche Persönlichkeit, der Charakter, der das Wahre erkennt, das Schöne liebt und das Gute will in klarem Denken, reinem Fühlen und starkem Wollen. Die Seelenthätigkeit des Denkens umfasst die Natur und Begriffe, Denken und Fühlen äussert sich im Wertschätzen des Schönen und Guten; und Denken,

\* Siehe auch Korrespondenz aus New York.

Fühlen und Wollen in der Teilnahme am Menschen und an Gott. Da nun Fühlen und Wollen nur an Gegenständen der Vorstellung sich äussern können, hat der Unterricht, im Gegensatz zur reinen Zucht, die Möglichkeit und Fähigkeit durch die Vorstellungsmasse, die er erzeugt und ordnet, auch auf das Fühlen und Wollen entscheidenden Einfluss auszuüben und sie, soweit natürliche Veranlagung und Umgebung des Erziehungsobjektes es zulassen, zu bestimmen. Dieser erziehende Unterricht hat, von der nationalen Kultur ausgehend, in vielseitigem Interesse zu umfassen 1. das Leben des Menschen, 2. das Leben der Natur; das Leben des Menschen in 1. Gesinnungsunterricht (Religion, Geschichte, Litteratur), 2. Kunstunterricht (Zeichnen, Gesang), 3. Sprachunterricht (Mutter- und fremde Sprachen); das Leben der Natur in 1. Geographie, 2. Naturwissenschaft, 3. Mathematik.

Der Unterricht muss nach psychologischen Grundsätzen gegeben werden, d. h. er muss

1. die Stufe der Geistesentwicklung des Schülers berücksichtigen und sich derselben anpassen;
2. vom Bekannten zum Unbekannten vorschreiten und
3. von der Anschauung zum Begriffe übergehen.

Wie die der anderen Litteraturheroen des 18. Jahrhunderts, steht auch Goethes Ansicht von Gott und Welt unter dem Einfluss Spinozas. Wie die andern war er kein Spinozist im eigentlichen Sinne des Wortes, sondern hielt sich an wenige grosse Gedanken, wie „an die Einheit alles Seienden, die Gesetzmässigkeit alles Geschehens, die Identität von Geist und Natur.“ Trotzdem ist Spinoza ihm förmlich Grundlage seiner Bildung geworden. Gott und Natur fliessen ihm in eins zusammen, um in seliger Durchdringung von Ewigkeit zu Ewigkeit zu wirken. Mithin offenbart sich die Gottheit auch nur mit und in der Natur und zwar stetig, mit Namen unerreichbar. In demselben Verhältnis wie Gott und Natur, stehen Geist und Natur für den Dichter. Es ist ihm ebenso unmöglich, über beides getrennt abzuhandeln, wie uns über Leib und Seele getrennt zu denken. Er sagt selbst: „Als Dichter und Künstler bin ich Polytheist, Pantheist hingegen als Naturforscher, und eines so entschieden als das andere. Bedarf ich eines Gottes für meine Persönlichkeit als sinnlicher Mensch, so ist dafür auch schon gesorgt. Die himmlischen und irdischen Dinge sind ein so weites Reich, dass die Organe aller Wesen zusammen es nur erfassen mögen.“

Der Geist seiner grossartigen, durch und durch einheitlichen Naturanschauung zeigt ihn als Vorläufer Darwins. Hören wir ihn selbst: „Die Kenntnis der organischen Natur überhaupt, die Kenntnis der vollkommeneren, welche wir im eigentlichen Sinne Tiere und besonders Säugetiere nennen; der Einblick, wie die allgemeinen Gesetze bei verschiedenen beschränkten Naturen wirksam sind; die Einsicht zuletzt, wie der Mensch dergestalt gebaut sei, dass er so viele Eigenschaften und Naturen in sich

vereinige und dadurch auch schon physisch als eine kleine Welt, als ein Repräsentant der übrigen Tiergattungen existiere, alles dies kann nur dann am deutlichsten und schönsten eingesehen werden, wenn wir nicht, wie bisher leider nur zu oft geschehen, unsere Betrachtungen von oben herab anstellen und den Menschen im Tiere suchen, sondern wenn wir von unten herauf anfangen und das einfache Tier im zusammengesetzten Menschen endlich wieder entdecken.“

Im Geiste dieser Auffassung ist der Goethe'sche Mensch in erster Linie für diese Welt bestimmt, denn ein tüchtiger Mensch lasse die künftige Welt auf sich beruhen und sei thätig in dieser. „Der Mensch verlange nicht, Gott gleich zu sein, aber er strebe, sich als Mensch zu vollenden.“ Wie in dem Reiche der Pflanzen und Tiere „jedem der Kinder die volle, reine Gesundheit von der Mutter (Natur) bestimmt sei“, so ist ihm Aufgabe, der menschlichen Erziehung diese allen Lebewesen bestimmte, „volle, reine Gesundheit“ herzustellen und bis zum Höhepunkte zu fordern, den Willen der Natur zu erfüllen. „Wenn die gesunde Natur des Menschen als ein Ganzes wirkt, wenn er sich in der Welt als in einem grossen, schönen, würdigen und werten Ganzen fühlt, wenn das harmonische Behagen ihm ein reines, freies Entzücken gewährt, dann würde das Weltall, als an sein Ziel gelangt, aufjauchzen und den Gipfel eigenen Werdens und Wesens bewundern. Denn wozu dient all der Aufwand von Sonnen und Planeten und Monden, von Sternen und Milchstrassen, von Kometen und Nebelflecken, von gewordenen und werdenden Welten, wenn sich nicht zuletzt ein glücklicher Mensch unbewusst seines Daseins freut.“

In Übereinstimmung damit ist die Sittlichkeit nicht aus der Religion, sondern aus der Natur des Menschen herzuleiten. „Was ist deine Pflicht? Die Forderung des Tages“, oder Mässigung im Willkürlichen, Emsigkeit im Notwendigen. Trotzdem will er haben, dass die Jungen an et was glauben. „Ob sie an Christ glauben oder Götz oder Hamlet, das ist eins, nur an was lasst sie glauben! Wer an nichts glaubt, verzweifelt an sich selber.“

Die Notwendigkeit der Erziehung begründet der „moderne Heide“ mit den Worten: „Im Grunde sind wir alle kollektive Wesen, wir mögen uns stellen wie wir wollen. Denn wie wenig es haben und sind wir, was wir im reinsten Sinne unser Eigentum nennen! Wir müssen alle empfangen und lernen, sowohl von denen, die vor uns waren, als von denen, die mit uns sind. Selbst das grösste Genie würde nicht weit kommen, wenn es alles seinem eigenen Innern verdanken wollte.“ Anderswo meint es: „Das Schicksal ist ein vornehmer, aber treuer Hofmeister. Ich würde mich lieber an die Vernunft eines menschlichen Meisters halten.“

In all seinen Schriften redet Goethe einer systematischen Erziehung das Wort. Wusste er doch aus eigener Erfahrung nur zu gut, was päd-

gogischer Dilettantismus, Zersplitterung und Encyklopädismus bedeuten. Er ging durch die Pedanterie und Trübsinnigkeit der damaligen öffentlichen Schule und durch die Versuche eines „Privatunterrichts auf gut Glück.“ Sein Klavierlehrer war seines Zeichens ein Bäckermeister, sein englischer Sprachmeister, halb Lehrer, halb Charlatan, machte sich anheischig, seinen Schülern die englische Sprache in vier Wochen beizubringen. Sie sehen, es giebt nichts Neues unter der Sonne! Der dritte im Bunde war der Pfuscher von einem Zeichenlehrer. Sein Französisch lernte er von Schauspielern ohne Regel und Begriff, mät und ohne Grammatik. Wenn Goethe überhaupt was lernte, so dankte er das ausser seiner natürlichen Anlage dem beharrlichen Wesen, der Ordnungsliebe, Konsequenz und Bestimmtheit seines Vaters. Für den alten Rat, einen gebornen Schulmeister, gab es nur eine Tugend: Vollbringen und Beharren. Doch wusste ihm sein berühmter Sohn herzlich wenig Dank dafür.

Nicht besser ging es Goethe in sittlicher Läuterung. Wie tief empfunden sind die Worte: „Schon mehrere Jahre her hatte mir das Glück mehr als einen trefflichen Mentor zugesandt, und doch je mehr ich ihrer kennen lernte, desto weniger gelangte ich zu dem, was ich eigentlich suchte. Der eine setzte die Hauptmaxime des Lebens in die Gutmütigkeit und Zartheit, der andere in eine gewisse Gewandtheit, der dritte in Gleichgiltigkeit und Leichtsinn, der vierte in Frömmigkeit, der fünfte in Fleiss und pflichtgemässe Thätigkeit, der folgende in eine imperturbable Heiterkeit und so fort, so dass ich vor meinem zwanzigsten Jahre fast die Schulen sämtlicher Moralphilosophen durchlaufen hatte.“

Den Unterschied zwischen Erziehung und Dressur, Entwicklung rein menschlicher Eigenschaften und Abrichtung für die Welt hat er in seinen pädagogischen Romanen, den Wahlverwandschaften und Wilhelm Meisters Lehr- und Wanderjahren meisterhaft geschildert an fünf Paaren pädagogischer Antipoden. Doch können wir darauf leider hier nicht eingehen.

Ausser System verlangt unser „Altmeister“ Vielseitigkeit des Interesses. Wer nicht überzeugt sei, dass er alle Manifestationen des menschlichen Wesens, Sinnlichkeit und Vernunft, Einbildungskraft und Verstand zu einer entschiedenen Einheit ausbilden müsse, welche von diesen Eigenschaften auch bei ihm die vorwaltende sei, der werde sich „in einer unerfreulichen Beschränkung immerfort abquälen.“ An einer anderen Stelle urteilt er: „Der Mensch vermag gar manches durch zweckmässigen Gebrauch der Kräfte, er vermag das Ausserordentliche durch Verbindung mehrerer Fähigkeiten, aber das Einzige, ganz Unerwartete leistet er nur, wenn sich die sämtlichen Eigenschaften gleichmässig in ihm vereinigen.“

Dass er für die Erziehung der Einbildungskraft noch ein besonderes warmes Wort hat, darf uns nicht überraschen. War er doch Dichter



und lebte unter uns Deutschen, und wir haben gewiss an ästhetisch veranlagter oder geschulter Einbildungskraft gerade keinen Überfluss. „Wenn man bedenke, wie sich der Geschmack mancher, selbst gebildeter Menschen in abscheulichen Missgestalten gefallen könne, so falle es recht auf, wie nötig es sei, in der Erziehung die Einbildungskraft nicht zu beseitigen, sondern zu regeln, ihr durch zeitig vorgeführte edle Bilder Lust an Schönen, Bedürfnis des Vortrefflichen zu geben. Was helfe es, die Sinnlichkeit zu zähmen, den Verstand zu bilden, der Vernunft ihre Herrschaft zu sichern, die Einbildungskraft lauere als der mächtigste Feind, sie habe von Natur einen unwiderstehlichen Trieb zum Absurden, der selbst in gebildeten Menschen mächtig wirke.“ „Es ist nichts fürchterlicher als Einbildungskraft ohne Geschmack.“ Dabei gehören Goethe das Schöne und Nützliche zusammen, denn: „Von dem geringsten tierischen Handwerkstrieb bis zur höchsten Ausübung der geistigen Kunst, vom Lallen und Jauchzen des Kindes bis zur trefflichen Äusserung des Redners und Sängers — alles das und weit mehr — liegt im Menschen und muss ausgebildet werden, aber nicht in einem, sondern in vielen.“ Wir sagen: in allen.

Andererseits war sich Goethe sehr klar, dass im Gegensatz zur eigentlichen Erziehung Umgebung und natürliche Anlage ein gewaltiges Wort in der Entwicklung eines Menschenkindes mitzureden haben. Hören wir ihn selbst: „Säugamme oder Wärterin, Vater oder Vormund, Lehrer oder Aufseher, sowie alle die ersten Umgebungen an Gespielen, ländlicher oder städtischer Lokalität, alles bedingt die Eigentümlichkeit durch frühere Entwicklung, durch Zurückdrängen oder Beschleunigen; der Dämon freilich hält sich durch alles durch, und dieses ist dann die eigentliche Natur, der alte Adam und wie man es nennen mag; der, so oft auch ausgetrieben, immer wieder unbezwinglicher zurückkehrt.“ „Niemand glaube, die ersten Eindrücke der Jugend verwinden zu können. Ist er in einer löblichen Freiheit, umgeben von schönen und edlen Gegenständen, in dem Umgang mit guten Menschen aufgewachsen, haben ihm seine Meister das gelehrt, was er zuerst wissen musste, um das übrige leichter zu begreifen, hat er gelernt, was er nie zu verlernen braucht; wurden seine ersten Handlungen so geleitet, dass er das Gute künftig leichter und bequemer vollbringen kann, ohne sich irgend etwas abgewöhnen zu müssen, so wird dieser Mensch ein reineres, vollkommeneres und glücklicheres Leben führen als ein anderer, der seine ersten Jugendkräfte im Widerstand und im Irrtum zugesetzt hat.“ Ja, das glauben wir Goethe gerne. Hat er doch hier in einem Satze das Ideal einer Methode für Unterricht und Zucht ausgedrückt, wie wir sie heutzutage anzuwenden streben. Zu seiner Zeit war das zwar noch etwas anders. Denn er fährt fort: „Es wird so viel von Erziehung gesprochen, und ich sehe nur wenig Menschen, die den einfachen, aber grossen Begriff,

der alles andere in sich schliesst, fassen und in die Ausführung übertragen können.“

Für den Segen beschränkter Verhältnisse in der Jugend eines Menschen, wie unsere Schüler sie aufweisen, hat er eine klare und vernünftige Auffassung. „Ich bemerke,“ sagt er, „dass es für junge Leute eine wahre Wohlthat ist, wenn ihnen gewisse bessere und höhere Zustände eine Zeit lang versagt bleiben; dadurch lernt man erst schätzen, was man erhält; denn leider sieht der Mensch nach einem jeden, was ihm geworden, immer wieder was neues Wünschenwertes vor sich, und seine Ungeduld wächst mit jedem Gelingen.“

Was dachte sich nun der Alte von Weimar als die wirksamsten Mittel, um sowohl der Zucht als auch dem Unterricht zum Erfolg zu verhelfen? Ich will zwar nicht vorgreifen, aber ich kann nicht umhin, meine Meinung dahin zu äussern, dass er gerade in diesem Punkte mir manches, für uns New Yorker Beherzigenswerte zu enthalten scheint.

Obenan steht ihm die Liebe als beste Lehrhilfe. „Die Liebe herrscht nicht, aber sie bildet, und das ist mehr.“ „Vor allem kommt es darauf an, dass derjenige, von dem wir lernen sollen, unserer Natur gemäss ist. Man lernt von dem, den man liebt.“ Wenn wir die Menschen nur nehmen, wie sie sind, so machen wir sie schlechter; wenn wir sie behandeln, als wären sie, was sie sein sollen, so bringen wir sie dahin, wohin sie zu bringen sind.“

Goethe ist durchaus kein Freund von vielem Befehlen und Verboten. „Sowohl bei der Erziehung der Kinder als bei der Leitung der Völker ist nichts ungeschickter und barbarischer, als Verbote, als verbindende Gesetze und Anordnungen. Der Mensch ist von Hause aus thätig, und wenn man ihm zu gebieten versteht, so fährt er gleich dahinter her, handelt und richtet aus. . . . Der Mensch thut recht gern das Gute, das Zweckmässige, wenn er nur dazu kommen kann; er thut es, damit er was zu thun hat, und sinnt darüber nicht weiter nach, als über alberne Streiche, die er aus Müssiggang und langer Weile vornimmt.“ „Fröhlichkeit ist die Mutter aller Tugenden.“ „Lehre thut viel, aber Aufmunterung thut alles. Aufmunterung nach dem Tadel ist Sonne nach dem Regen, fruchtbares Gedeihen.“

Die zweite Hauptsäule seiner Pädagogik ist die Autorität. „Lerne gehorchen.“ Diese Niederschrift erklärt er als das einzige, vernünftige Wort im Stamm-buche seines Enkels. Es ist der ständige Refrain in den Wanderjahren, und anderwärts lesen wir:

„Wer ist ein unbrauchbarer Mann?

Wer nicht befehlen und nicht gehorchen kann.“

Hand in Hand mit der Autorität muss Scham und gute Sitte gehen. Beide wurzeln in der Ehrfurcht. „Sich zu fürchten ist leicht, aber beschwerlich; Ehrfurcht zu hegen ist schwer, aber bequem. Ungern ent-

schliesst sich der Mensch zur Ehrfurcht, oder vielmehr er entschliesst sich nie dazu, es ist ein höherer Sinn, der seiner Natur gegeben werden muss und der sich nur bei besonders Begünstigten aus sich selbst entwickelt.“

Was Goethe hier Ehrfurcht nennt, nannten die Alten Pietät; und sie wie Dankbarkeit sind ja dem Menschen nicht angeboren, sondern müssen erst gebildet werden, während Liebe und Zuneigung auch dem rohesten Menschen von der Natur verliehen sind. Das Erhabene und Grosse pflegen „Kinder und Volk“ in ein Spiel, ja in eine Posse zu verwandeln.

„Beschränkt und unerfahren, hält die Jugend  
Sich für ein einzig auserwähltes Wesen  
Und alles über alle sich erlaubt.“

Doch Goethe liebt die Natur in jeder Gestalt, den naturwahren Menschen in erster Linie.

„Ich tadle nicht gerne, was immer den Menschen  
Für unschädliche Triebe die gute Natur gab.“

So preist er besonders eine gute Dosis Leichtsinns als ein nicht zu verachtendes Naturgeschenk, um die Entsagung, das allgemeine Los des Menschen, nicht so schwer zu machen. Überhaupt besäßen wir von Natur keinen Fehler, der nicht zur Tugend, keine Tugend, die nicht zum Fehler werden könnte. „Der Mensch hat verschiedene Stufen, die er durchlaufen muss, und jede Stufe führt ihre besonderen Tugenden und Fehler mit sich, die in der Epoche, in der sie vorkommen, durchaus als naturgemäss zu betrachten und gewissermassen recht sind. Auf der folgenden Stufe ist er wieder ein anderer, von den früheren Tugenden und Fehlern ist keine Spur vorhanden, aber andere Arten und Unarten sind an die Stelle getreten, und so geht es fort bis zur letzten Verwandlung, von der wir nicht wissen, wie sie sein wird.“ Nun, da der New Yorker Junge ja auch ein Mensch ist, so wollen wir ihm: ja recht gerne Zugeständnisse machen, besonders in betracht des Umstandes, dass

„In grossen Städten lernen früh  
Die jüngsten Knaben was;  
Denn manche Bücher lesen sie  
Und hören dies und das.“

Doch Goethe geht noch weiter und sagt: „Was bildet man nicht immer an unserer Jugend! Da sollen wir bald diese, bald jene Unart ablegen, und doch sind die Unarten nicht ebenso viele Organe, die den Menschen durchs Leben helfen. Was ist man hinter dem Knaben her, dem man einen Funken von Eitelkeit abmerkt! Was ist der Mensch für eine elende Kreatur, wenn er alle Eitelkeit abgelegt hat.“ Da hat er ja wohl recht.

(Schluss folgt.)

## Für die Schulpraxis.

### I. Die Schwierigkeiten der deutschen Sprache für Ausländer und Mittel zu deren Bekämpfung.

Von *Betty Silberberg*, New York.

Meine Herren und Damen!

Nichts Neues oder Unbekanntes will ich Ihnen vorführen, sondern nur etwas, was wir alle, ohne Ausnahme, täglich erfahren, gegen welches wir, als Lehrer des Deutschen, in jeder Unterrichtsstunde mehr oder weniger ankämpfen müssen; ich meine nämlich die Schwierigkeiten, die sich dem Ausländer, besonders einem Englisch sprechenden, bei Erlernung der deutschen Sprache darbieten und welche Mittel wir anwenden müssen, um sie ihm überwinden zu helfen.

Mit Recht gilt auch vom Studium der deutschen Sprache das bekannte: „*Alles Anfang ist schwer*“, und viele Leute, die gern Deutsch erlernen möchten, sind vor den Anfangsschwierigkeiten zurückgeschreckt; besonders wegen des sogenannten gothischen Druckes und der gleichen Schrift. Wir, glücklicher Weise, umgehen diese etwas, indem wir im ersten halben Jahre entweder gar keine gedruckten Bücher anwenden oder nur solche mit lateinischem Druck, und später ist es dem Ermessen eines jeden anheimgestellt, die deutsche Schrift zu lehren. Doch schon nach wenigen Monaten tritt auch an uns die Aufgabe, den deutschen Druck zu lehren.

Auf den ersten Anblick kommt ein deutsches Buch dem Schüler sehr kraus und verworren vor; er sieht nur das Fremde, das Abweichende vom Gewohnten, darum müssen wir vor allen Dingen ihn ermutigen, ihm Vertrauen zu diesen Buchstaben einflößen, sie ihm, so zu sagen, als gute Freunde und alte Bekannte vorstellen, die sich nur etwas anders geputzt haben. Wir müssen nur sagen: Ihr könnt alles lesen, versucht es nur! Und wenn einige der Mutigen es versuchen, so geht es auch. Aber schon bald verwirren sie sich, sie lesen z. B.: „*Bas Rind fpeilt auf der Miefe*“, anstatt: „*Das Kind spielt auf der Wiese*“ u. s. w. Dies zeigt, dass wir diejenigen Buchstaben, die sich sehr ähnlich sehen und leicht verwechselt werden können, besonders behandeln müssen, sie in Gruppen vorführen und uns erklären lassen, wie wir sie unterscheiden können. Zu diesen gehören von den kleinen Buchstaben z. B. *b* und *ß*, *f* und lang *f*, *m* und *n*, *t* und *f*, *u* und *n*, *n* und *b*, auch *v* und *b*, *r* und *g*, *g* und *q*, auch wohl *p* und *g*; ferner sind schwere Buchstaben: *d*, *ß* und *h*; von den grossen *U* und *u*, *D* und *O*, *E* und *U*, *M* und *B*, *N*, *R* und *B*, *R* und *R* etc. Der Unterrichtende zeige nun, wie sich die betreffenden Buchstaben von einander unterscheiden; z. B. dass das *b* links eine lange gerade Linie bildet und rechts eine kurze gebogene; während es beim *ß* gerade umgekehrt ist. Durch die Grundform der beiden Buchstaben an der Wandtafel erhalten die Schüler ein klares Bild und finden selbst, dass die Buchstaben in der Form wenig von den englischen abweichen; beim *m* und *n* entdecken sie, dass das *m* drei gerade Linien hat und unten offen ist, während die dritte Linie beim *n* gebogen und geschlossen ist, und so lassen sich an jedem besondere Merkmale erkennen.

Eine bedeutende Erleichterung für uns würde es sein, wenn wir grosse Wandkarten hätten, worauf das grosse und kleine Alphabet in beiden Formen dargestellt wäre, die deutschen Buchstaben oben und stärker gedruckt und die



lateinischen sogleich darunter. Ebenso solche mit kleinen Sprüchen, Gedichten oder Geschichten. Diese sollten stets in den Klassen des vierten Grades oder Sechs B hängen, so dass das Kind sie beständig vor Augen hat. Diese Karten wären ein Sporn, in den Pausen die kleinen Stücke zu lernen; denn bekanntlich reizt alles Neue und möchte auch ein jedes Kind es dem andern zuvor thun; vor allem, wenn sie unter sich sind. — Es wäre auch zu wünschen, wenn unsere Lehrbücher einige Lesestücke so dargestellt brächten. Ich fand ein solches Beispiel in der Gurkeschen Fibel, und auf den ersten Blick wird es hierdurch jedem klar, dass die deutschen und lateinischen Buchstaben im Grunde ein und dieselben sind. Weil es jedoch deutsche Kinder sind, für welche diese Fibel bestimmt ist, so steht hier der lateinische Druck oben und der deutsche unten. Wir alle aber sollten darauf bestehen, dass nur Bücher mit deutlichem, klarem Druck dem Schüler in die Hand gegeben werden, solche, worin jeder Buchstabe scharf und charakteristisch ausgeprägt ist. Doch leider lassen unsere jetzigen Lehrbücher in dieser Beziehung sehr viel zu wünschen übrig.

Doch alle diese Hilfsmittel und Erklärungen sind von geringem Wert ohne die Hauptsache, das ist: fleissiges Üben, nach dem altbewährten Sprichwort: „Übung macht den Meister“, sowohl hörbar als Lesen, als auch sichtbar durch Abschreiben von Buchstaben, Wörtern, Sätzen und Lesestücken.

Dies führt mich nun zum zweiten Punkte: der deutschen Schrift. Auch bei dieser lässt sich ebenso oder noch besser demonstrieren, dass die deutsche Schrift nur eine etwas korrumpierte lateinische ist. Der Unterrichtende vermeide bei Vorschriften alle Schnörkeleien, gebe die Buchstaben so einfach wie möglich und lehne sich so viel er vermag an die lateinische Grundform an. Die meisten der hiesigen Schreibhefte mit Vorschriften geben zu meinem Erstaunen ganz vorsintflutliche Schriftzeichen; denn auch die Schrift entwickelt sich und ist beständigen Veränderungen unterworfen, und diese alle führen zur Einfachheit, Deutlichkeit und dadurch zur Übereinstimmung mit anderen Formen.

Für den Klassenunterricht empfehlen sich auch hierfür Wandkarten; doch können diese auch ohne grosse Mühe vom Lehrer selbst hergestellt werden, wie ich solche auch geschrieben habe, als ich vor einigen Jahren auch die deutsche Schrift lehrte. Ich finde indes, meistens macht das Erlernen der deutschen Schrift wenig Schwierigkeiten und vermeide ich sie nur der Zeitersparnis wegen. Viele meiner Schülerinnen haben deutsch schreiben ganz von selbst gelernt.

Von weit grösserer Bedeutung aber als das Erlernen der Lautzeichen ist das richtige Aussprechen derselben. Wenn auch im allgemeinen die Aussprache des Deutschen leicht ist, da jeder Buchstabe stets denselben Laut hat, so sind doch andererseits Laute im Deutschen enthalten, die in anderen Sprachen und vor allen in der englischen nicht vorkommen, besonders ö, ü, ch und z, und deren Erlernung dem Schüler grosse Schwierigkeiten bereitet. Aber auch sonst ist noch die Aussprache der gleichen Vokale und Konsonanten sehr abweichend von der seinigen, wenn auch dieselben Laute in beiden Sprachen enthalten sind. Hier müssen wir direkt gegen die Gewohnheiten der englischen Sprache ankämpfen. Es ist leicht, den Schülern die richtige Aussprache der einzelnen Vokale und Konsonanten beizubringen, und nur die Unaufmerksamen werden den betreffenden Laut in der Unterrichtsstunde nicht richtig aussprechen; doch lassen wir einige Sätze lesen und wir hören zu unserer Verwunderung ein solches Deutsch, wie: „Dör Vater hät inen Hutt. Del Muter ist gutt. Del Kindör spielen off der Uisa. Wir lörnen duhtsch in dör Schula. Isch häbe swel Hande, oder ör hät einen Unkel.“ Hierdurch wird uns klar, dass viele Sachen, die wir als selbstverständlich annehmen, doch ganz besonderer Aufmerksamkeit

bedürfen. Das Kind hat wohl begriffen, dass a wie a in father, far etc. lautet, e wie a in late, fate, gate, oder wie e in merry, ferry etc., i wie i in pin, tin, sin, fin, o wie o in dome, pole, tone, bone und u wie u in put, push, bush, auch wie die Umlaute und Doppellaute, v und w ausgesprochen werden, doch bei der Anwendung vergisst es dies zu leicht und spricht diese Laute nach englischer Gewohnheit aus. Daher ist es nötig, dass die Vokale alle einzeln vorgeführt und an vielen Beispielen geübt werden, während die meisten Konsonanten wenig oder keine Beachtung erheischen. Bei unrichtiger Aussprache des A ist es mehr Vergessen und Unachtsamkeit des Schülers, hingegen beim Vokal E ist dies nicht immer der Fall. Dieser Laut wird im Englischen sehr selten wie im Deutschen ausgesprochen, hat vielmehr vier verschiedene Schattierungen. Die Kinder sprechen Wörter wie Schüler, Finger, lesen, sehen, Thee, See, fern, gern folgendermassen aus: Schüla, Finga, lisen, sihen, Thi, Si, förn, görn aus. I ist leichter; Unaufmerksamkeit ist es, wenn die Schüler dafür ei sagen. In Wörtern, die mit dem Englischen gleich sind, wie singen, bringen, trinken, Wind etc. macht wohl keiner einen Fehler, wohl aber in Wörtern, worin ein r oder l dem i folgt, z. B. in Wild, mild, Wirt, Hirt. In diesen wird das I bald wie ei, z. B. weilld, meilld, bald ungefähr wie ö, z. B. Wörrt, Hörrt ausgesprochen. Das O ist im Englischen selten rein und darf daher nicht vernachlässigt werden, sonst hören wir anstatt Otto, kocht, Donner, roll, Atter, kacht, Danner, rallt etc. U ist leicht, nur das geschärfte U wird vielfach lang oder wie ein O ausgesprochen, z. B. Muter, Buter, onser, ons, das gedehnte dagegen manchmal wie: gutt, Hutt, Fuss etc. Bei den Umlauten vergessen die Schüler häufig das Umlautzeichen zu beachten und Lesen anstatt Hände, Hande, schön, schon, früh, fruh etc., während die Diphthonge oft in i. arbiten, Kindlin, in o: off, och, Offgabe und in u: Frund, duhtsch etc. verwandelt werden. Hier tritt nun an den Unterrichtenden die Aufgabe, dem Schüler die Schwierigkeiten überwinden zu helfen. Dies wird erreicht durch richtiges, langsames und deutliches Vorsprechen der Laute, durch unermüdetes Verbessern der unrichtigen Aussprache, Übungen mit besonders schwierigen Wörtern und Anleitung zur Hervorbringung der betreffenden Töne, wobei auch die Mundstellung zu beachten ist. Beim A wird der Mund weit geöffnet, während er beim E breit gemacht werden muss, beim O spitz und etwas offen und beim ü spitz und mehr geschlossen. Diese beiden Laute müssen ganz besonders geübt werden, da sie im Englischen fehlen.

Von den Konsonanten ist die Aussprache des C, Jot, Pf, S, V, W, X, Z, Ch und Sch hervorzuheben. C und Z klingen meistens gleich; doch hat die englische, wie noch verschiedene andere Sprachen diesen Laut nicht; die Schüler sagen dafür entweder ein Sz oder S. Man bringt den Laut hervor, indem man die Zunge fest gegen die oberen Zähne presst. Jot tönt wie das englische Y; der Laut pf, welcher im Englischen wieder fehlt, wird geübt, indem man die Lippen fest aufeinander presst und dann rasch öffnet. V lautet wie F, W wie das englische V. X ist ebenfalls im Deutschen abweichend, da es wie ks klingt, hingegen in vielen anderen Sprachen wie gs, z. B. Xerxes-Xerxes. Sch wird im Englischen s h, im Deutschen s ch geschrieben, lautet aber nie wie im SK. Der schwerste Laut für die Ausländer ist jedoch Ch. Viele verzweifeln, wenn sie ihn zum ersten Male aussprechen sollen; doch auch hier gilt: Geduld und Ermutigung des Schülers von Seiten des Lehrers, viele Übung, Anleitung den Laut hervorzubringen, und bald sprechen ihn die Schüler gerade so korrekt aus wie die anderen. Kommt er zuerst auch gewöhnlich zu rauh und forciert heraus, so schleift sich dies bald ab; da in unserer schönen Muttersprache dieser Laut gerade sehr häufig ist. Zu staten kommt uns hierbei auch, dass unsere Schüler sehr kosmopolitischer Abstammung sind und dieser Laut noch in den

Kehlen der meisten von ihren Eltern oder Voreltern her schlummert. Ist doch derselbe Laut im Keltischen, Skandinavischen, Hebräischen, Spanischen u. s. w.

Von Anfang an ist aber zu beachten, dass Ch einen harten und einen weichen Laut hat. Ersterer wird mit dem unteren Kehlkopf hervorgebracht, ungefähr als ob man sich räuspern wollte und folgt den Vokalen A, O, U und Au; letzterer mit dem oberen Kehlkopf, wobei der Atem direkt durch die Mundhöhle geht, und steht bei den Lauten E, I, Ä, Ö, Ü, Ei, Eu. Gewöhnlich sage ich den Schülern: „Legt den Finger an eure Kehle und fühlt wie die Luft dadurch geht“, und hat dies stets den gewünschten Erfolg.

Mit Erlernung der Aussprache innig verknüpft ist die Orthographie, welche bekanntlich im Deutschen äusserst einfach ist, und für Deutsche mit den drei Regeln: Schreibe, wie du richtig sprichst; schreibe, der Abstammung gemäss und schreibe dem herrschenden Sprachgebrauch gemäss, abgemacht ist. Dieselben Regeln gelten für Ausländer. Nur wenige Buchstaben sind stumm, das Dehnungs-H und das stumme E hinter I. Dies letztere verwechselt der Schüler unaufhörlich mit dem Diphthong Ei, wozu wohl nicht allein das Vergessen der Regel: dass diese Buchstaben i lauten, wenn das englische E am Ende ist und ei, wenn das englische I zuletzt steht, sondern vielmehr die englische Gewohnheit, e i wie i und i e wie ei auszusprechen, schuld ist. Hier hilft nur, den Schüler den letzten Buchstaben finden zu lassen; die Regel einzuprägen und zu wiederholen, viel Aufmerksamkeit, Ausdauer und Geduld von Seiten des Lehrers und des Schülers; dann wird auch zuletzt steter Tropfen den Stein höhnen. Beim Th, welches die Kinder unwillkürlich wie th lesen, muss eingeprägt werden, dass die deutsche Sprache diesen Laut gar nicht kennt und dass das H nur ein Dehnungszeichen ist, den Ton lang macht und eigentlich nach dem Vokal stehen sollte, daher keinen Einfluss auf die Aussprache des T hat.

Viele Schwierigkeit bereitet dem Ausländer die richtige Silbentrennung, so einfach dieselbe auch ist. Im Deutschen entscheidet meistens die richtige Aussprache, während in anderen Sprachen die Zusammensetzung der Wörter aus Haupt- und Neben-, Vor- und Nachsilben die Trennung in Silben bestimmt. Ein Deutscher kann gar nicht anders als in dieser Weise den folgenden Satz trennen: „In un se rem Lie der bu che ste hen vie le schö ne Lie der“, während unsere Schüler gewöhnlich so verfahren: „In uns er em Lied er bu che ste hen viele schö ne Lied er.“ Aus vorgeführtem Beispiel ersehen die Schüler, dass im Deutschen die nachfolgenden Silben mit Konsonanten beginnen; ausgenommen in Wörtern wie warum, herein, hieraus, darin etc., worin die zweite Regel: der Abstammung gemäss, zur Geltung kommt. Durch einige Übung, sei es Wörter oder ganze Sätze mit getrennten Silben lesen zu lassen, sei es durch Abschreiben in solcher Weise, überwindet man diese Schwierigkeit; doch muss man von Anfang an auf richtige Trennung bestehen, sonst erhalten wir wohl Resultate, wie ein Beispiel in der Staatszeitung vor einiger Zeit trefflich illustrierte. Jemand hatte ein Rebus eingesandt und dies durchweg falsch getrennt, wodurch es für Deutsche ganz unverständlich war. Die zusammengesetzten Buchstaben: ch, pf, ph, th, sch, sp, st, sz, ck und tz bleiben ungetrennt. Sie bleiben bei der ersten Silbe, wenn ein Konsonant folgt, treten jedoch zur letzten, wenn ein Vokal darauf folgt, z. B. Ka sten, nü tzen, nütz lich, Ä ste, schwä chen, schwäch lich, schme cken, Kno spe etc. In diesem letzten Punkte sind manche unserer Lehrbücher nicht sehr korrekt. \*

\* Verfasserin ist hier im Irrtum. Die Konsonantverbindungen allerdings, welche nur einen Laut bezeichnen: ch, sch, ph, th, können nicht getrennt werden und kommen daher auf die zweite Zelle; ebenso dt, wo es nur einen Laut bildet. Stehen aber mehrere Kon-

Von viel grösserer Schwierigkeit ist eine andere Eigentümlichkeit der deutschen Sprache, und mit Recht wird ihr vielfach von Ausländern ein Vorwurf gemacht, nämlich die langen Wörter, worunter es wahre Wortungetüme giebt und die vielfach den Spott der Fremden hervorgerufen haben. Ich erinnere nur an Mark Twain, der sich hierüber in seiner wohlbekannten, witzigen Weise geäußert hat. Diese Schwierigkeit ist jedoch bei näherem Ansehen wirklich nicht so gross, als sie zuerst scheint; denn diese Wortungetüme sind alle zusammengesetzte Wörter, die sich ohne Mühe in ihre Bestimmungs- und Grundwörter zerlegen lassen und dann leicht verständlich sind. Einige derselben werden dies beweisen, wie z. B. Haus thür schlüssel, Schornstein feger meister, Porzellan waren händler, Ober hof meister amf, Lieblings beschäftigung u. s. w. Alle bestehen aus zwei, drei oder vier Wörtern, deren einzelne sich von selbst erklären; jedes hat seinen Begriff behalten, und bei Übersetzung in fremde Sprachen zerfallen dieselben auch in verschiedene Wörter, wobei die Bestimmungswörter häufig durch Eigenschaftswörter oder den Genitiv ersetzt werden.

Auch eine andere Eigentümlichkeit fällt dem Schüler gleich beim Anfangsstudium der deutschen Sprache in die Augen, ich meine die grossen Anfangsbuchstaben der Hauptwörter. Dies ist aber gerade so wohl ein Vorzug, als ein Nachteil unserer Muttersprache. Die Hauptwörter lassen sich dadurch leicht erkennen, sie sind sinnlich wahrnehmbar; doch beim Schreiben vergisst der Schüler dies leicht, schreibt sie klein, Eigenschaftswörter, Fürwörter etc. dagegen gross. Er verfällt hierbei in die Gewöhnung seiner eigenen Sprache. Erwachsene oder mehr vorgeschrittene Schüler machen selten hierin Fehler, desto mehr die Kinder aus Flüchtigkeit. Ungleich schwieriger ist aber die zweite Beobachtung, die der Schüler macht, nämlich das verschiedene Geschlecht der Hauptwörter; hierbei hilft nicht blosses Erkennen, um den richtigen Artikel und gleiches Fürwort anzuwenden, sondern es bedarf unendlicher geistiger Anstrengung. Nur wenig von seiten des Lehrers kann hierin dem Schüler geholfen werden. Das Beste ist Entwicklung des Sprachgefühls. Von Anfang an werde der Schüler angehalten, jedes Hauptwort mit dem betreffenden Artikel sich einzuprägen, es im Satze anzuwenden und durch das Fürwort zu ersetzen. Für die Kinder in unseren öffentlichen Schulen ist es sehr schwer zu begreifen, dass viele Dinge männlich oder weiblich sind, Personen hingegen manchmal sächlich. Sie können noch nicht grammatikalisches und natürliches Geschlecht von einander unterscheiden; fassen nicht, dass in der deutschen Sprache nur das grammatikalische Geschlecht gilt und dass hierbei vielfach die Form entscheidend ist. Betont man das unaufhörlich, so erkennen sie, weshalb Mädchen und Fräulein sächlich, Sonne weiblich und Mond männlich ist. Von grossem Nutzen ist es auch, bestimmte Regeln zu geben, welche Wörter männlich, welche weiblich und welche sächlich sind. Hat sich der Schüler nun das richtige Geschlecht der Hauptwörter eingeprägt, auch wie die Mehrzahl derselben gebildet wird, so hat er die noch grössere Schwierigkeit der Deklination zu überwinden, die in vielen modernen Sprachen nur dem Namen nach vorhanden ist, da eine Kasusform mit Hilfe von Präpositionen zur Bildung der andern dient. Der Schüler hat sich bei richtiger Anwendung des Kasus stets zu vergegenwärtigen, welchen Satzteil das Wort vertritt und von welchem es abhängig

sonanten im Inlaut, so kommt der letzte auf die zweite Zelle; z. B. här-ten, Las-ten, Wasser, Knos-pe, hak-ken (ek wird in kk aufgelöst), klop-fen, krat-zen, Ach-ael, An-ker, Finger, Hoffnun-gen. Steht vor pf noch ein r oder m, so gehört pf zur zweiten Zelle. Ebenso steht nach vorhergehendem Konsonanten st auf der zweiten Zelle. (Duden, Orthographisches Wörterbuch.) D. R.



ist; ob es ein Attribut, direktes oder indirektes Objekt ist, Subjekt, Prädikat oder adverbiale Bestimmung und als Letztes, von welcher Präposition es regiert wird. Die Erlernung der verschiedenen Deklinationsformen ist freilich Gedächtnisarbeit, aber ihre Anwendung nach dem Vorhergesagten entschieden Denkarbeit. Hierin kann der Lehrer den Schüler unterstützen; er lasse ihn erst die betreffenden Satzteile finden; zeige, dass die Deklination auch nicht so verwikelt ist, da nur der Artikel und die Pronomina alle Kasusformen besitzen, hingegen Hauptwörter starker Deklination nur ein *s* oder *es* im Genitiv der Einzahl annehmen, weibliche sogar ganz unverändert bleiben, der Dativ Pl. stets in *n* enden muss; dass bei der schwachen Deklination die Biegung ganz fehlt, da mit Ausnahme des Nominativ Einzahl alle Fälle in *n* enden. Leicht lässt sich auch sagen, welche Wörter zur schwachen Deklination gehören.

Auch ein anderer Vorwurf kann dem Deutschen gemacht werden; dies ist der Mangel an Übersichtlichkeit und dadurch an Verständlichkeit; einestells herbeigeführt durch Verben mit trennbaren Vorsilben und dass in zusammengesetzten Zeiten Partizip und Infinitiv vom Hilfszeitwort getrennt sind, andernteils dass im abhängigen Satze oder wenn irgend ein Satzteil dem Subjekt vorausgeht, die umgekehrte Wortfolge eintritt und das Prädikat dadurch häufig ans Ende nicht allein des Satzes, sondern eines ganzen Satzgefüges mit vielen Nebensätzen gerückt wird. Man gebe dem Schüler in diesem Labyrinth den Ariadnefaden, lasse ihn zuerst das Zusammengehörige finden, dann den Satz in die richtige Wortfolge Subjekt, Prädikat, Objekt u. s. w. bringen, hierauf die Glieder des zusammengesetzten Satzes oder des Satzgefüges an- und unterordnen und sie als ein harmonisches Ganze erscheinen lassen, dann wird der Schüler auch keine Schwierigkeiten haben, den Sinn des Gesagten oder Gelesenen zu erfassen. Bald macht es ihm auch Freude, der richtigen Fährte folgen zu können und spornt ihn an, andere Hindernisse zu überwinden.

Aus Vorhergehendem erhellt wohl, dass für den Schüler viele und mannigfaltige Schwierigkeiten bei Erlernung des Deutschen zu bewältigen sind; an uns aber tritt die Aufgabe, uns klar über dieselben zu sein, bereitwillig hier zu helfen, Geduld und Ausdauer zu haben, fleissig üben zu lassen und nicht das weise Wort der Lateiner vergessen: *Repetitio est mater studiorum*; doch meine ich hiermit weniger: Wiederholung ist die Mutter der Wissenschaft, als vielmehr unser altbewährtes: „Übung macht den Meister.“

---

## II. Lehrplan für die deutschen Klassen in der Hochschule von Saginaw, E. S., Mich.

Von *Ernst Wolf*, Saginaw, Mich.

1. Zwölfjähriger Kursus.
2. Sechsjähriger Kursus.
3. Vierjähriger Kursus.
4. Zweijähriger Kursus.

### I. Zwölfjähriger Kursus.

Am zwölfjährigen Kursus nehmen fast ausschliesslich Kinder aus deutschen Familien teil; sie haben bei ihrem Eintritt in die Hochschule acht Jahre lang täglich ungefähr 1 Stunde und 20 Minuten Unterricht in der deutschen Sprache genossen.

#### Neuntes Schuljahr. (1 reimal wöchentlich.)

**Litteratur:** Von den folgenden Büchern werden so viele gelesen als die Kenntnisse und der Eifer der jeweiligen Klasse erlaubt. Die Bücher werden von den Schülern zu Hause mit Hilfe eines englisch-deutschen Wörterbuches vorbereitet und in der Klasse absatz-, kapitel- oder stückweise mündlich oder schriftlich wiedergegeben; nämlich:

Baumbachs Im Zwiellicht; Bernhardtts Novellenbibliothek; Fouque's Undine; Freytags Soll und Haben; Hoffmanns Historische Erzählungen; Schillers Der Neffe als Onkel; Schillers Lied von der Glocke, Schillers Balladen.

**Memorieren:** Aus Dr. Joseph Henses Sammlung deutscher Musterdichtungen:

1. Chamisso, Die Sonne bringt es an den Tag.
2. Bürger, Das Lied vom braven Manne.
3. Müller, Der Glockenguss zu Breslau.
4. v. Droste-Hülshoff, Der Knabe im Moor.
5. Rückert, Barbarossa.
6. Kernér, Der reichste Fürst.
7. Freiligrat, Prinz Eugen, der edle Ritter.
8. Mosen, Andreas Hofer.
9. Heine, Die Grenadiere.
10. Goethe, Der Sänger.
11. Schiller, Der Alpenjäger.
12. Schiller, Der Graf von Habsburg.
13. Schiller, Die Bürgerschaft.

**Grammatik:** Spanhoofds deutsche Grammatik.

**Schriftliche Übungen:** Im Anschluss an den Lesestoff: Schriftliche Wiedergabe desselben. Aufschreiben des Memorierstoffes. Aufsätze: Beschreibung der Hölzelschen Wandbilder: Frühling, Sommer, Herbst und Winter; Stadt, Bauernhof, Wald, Hochgebirge. Diktate. Wiedergabe vom Lehrer vorerzählter historischer Stoffe.

Den Schülern ist Gelegenheit gegeben, mit Schülern deutscher Schulen in Korrespondenz zu treten.

**Konversationsübungen:** Im Anschluss an das Lesebuch und die Hölzelschen Wandtafeln.

**Übersetzungsübungen:** Nur gelegentlich aus dem Englischen ins

Deutsche, wenn solche zur Klärung des grammatischen Verständnisses zweckdienlich erscheinen. Übersetzungen aus dem Deutschen ins Englische werden in diesem Kursus grundsätzlich vermieden.

**Zehntes Schuljahr. (Dreimal wöchentlich.)**

**Litteratur:** Goethes *Aus meinem Leben* und *Hermann und Dorothea*. Schillers *Wilhelm Tell*. Lessings *Minna von Barnhelm*. Schrakamps Erzählungen aus der deutschen Geschichte. (Die Schöninghschen Klassikerausgaben werden benutzt.)

**Memorierstoff:** Goethe, *Der Fischer*.

Goethe, *Der Erlkönig*.

Platen, *Das Grab am Busento*.

Freiligrat, *Die Trompete von Vionville*.

Schiller, *Der Ring des Polykrates*.

Schiller, *Die Kraniche des Ibykus*.

Uhland, *Des Sängers Fluch*.

Arndt, *Des Deutschen Vaterland*.

Hoffmann von Fallersleben, *Das Lied der Deutschen*.

Schenkendorf, *Die deutschen Ströme*.

**Grammatik.** Spanhoofds deutsche Grammatik.

**Schriftliche Übungen:** Siehe 9. Schuljahr.

**Aufsätze:** Beschreibung der kulturhistorischen Bilder des Leipziger

Schulbilderverlags: Germanische Gehöfte. Ritterburg. Im Rittersaale.

Turnier. Sendgrafengericht. Belagerung. Inneres einer Stadt. Bürgerliches Wohnzimmer. Im Klosterhof. Bauern und Landsknechte.

Lagerleben. Aus der Rokokozeit. Kaiserproklamation zu Versailles.

Korrespondenz mit Schülern in Deutschland.

Konversationsübungen und Übersetzungen: S. oben.

**Elftes Schuljahr. (Zweimal wöchentlich.)**

**Litteratur:** Goethes *Egmont*. Schillers *Maria Stuart*. Lessings *Emilia Galotti*. Schillers *Jungfrau von Orleans*.

**Memorieren:** Geibel, *Morgenwanderung*.

Freiligrat, *Die Auswanderer*.

Weber, *Feldmusik und Waldmusik*.

Schiller, *Glocke* (Auswahl.)

Goethe, *Legende*.

v. Droste-Hülshoff, *Der Brief aus der Heimat*.

Lenau, *Der Postillon*.

Freiligrat, *Gesicht des Reisenden*.

Uhland, *Schwäbische Kunde*.

Schiller, *Der Taucher*.

**Grammatik:** Bei der Vorbereitung der Aufsätze wird auf die Punkte aufmerksam gemacht, die den Schülern Schwierigkeiten verursachen können; und zwar geschieht dies in der Weise, dass der Aufsatzstoff—unter Zugrundelegung eines Wandbildes—in gemeinschaftlicher Klassenarbeit gewonnen wird. Das Resultat wird von den Schülern satzweise oder absatzweise an die Tafel geschrieben, und etwaige Fehler werden dann verbessert; wenn thunlich, wird die betreffende grammatikalische Regel aus analogen Beispielen entwickelt. Selbstverständlich wartet der Lehrer nicht darauf, dass Fehler gemacht werden, sondern sucht ihnen auf jede Weise vorzubeugen.

**Schriftliche Übungen:** Siehe oben. Aufsatzthemen.

- a. Die Gründer des neuen deutschen Reiches: Kaiser Wilhelm, Fürst Bismarck und Graf Moltke.
- b. Kaiser Friedrich III. und Kaiser Wilhelm II.
- c. Friedrich Wilhelm III. und Königin Louise.
- d. Friedrich der Grosse.
- e. Der Rhein bei Bingen.
- f. Der Dom zu Köln.
- g. Der Hamburger Hafen.
- h. Dresden.
- i. Der Thüringer Wald.
- k. Das Brandenburger Thor.

**Zwölftes Schuljahr.** (Zweimal wöchentlich.)

**Litteratur:** Heines Harzreise.

Schillers Wallenstein.

Goethes Iphigenie.

Goethes Tasso.

**Memorieren:** Von den Schülern angefertigte Arbeiten werden auswendig gelernt; ganze Szenen und Monologe aus den gelesenen Dramen. Teile von Reden des Fürsten Bismarck, Karl Schurz' und anderer.

**Privatlektüre:** Ausgewählte moderne Novellen.

**Geschichte der deutschen Litteratur:** Klemms VIII. Kreis.

**Schriftliche Übungen:** Siehe oben. Aufsatzthemen:

Die deutsche Sprache.

Die Verdienste der Deutschen um die Kultur.

Schillers Leben.

Goethes Leben.

Weimar im Jahre 1803.

Der Rheinfluss bei Schaffhausen.

Das Nationaldenkmal auf dem Niederwald.

Die Gotthardbahn.

Der Bodensee.

Fürst Blücher.

Die unterliegenden Grundsätze für den ganzen deutschen Unterricht sind in vorstehendem Lehrplan ausgedrückt; in gedrängter Kürze folgt der für die anderen Klassen:

**Sechsjähriger Kursus.**

**Siebentes Schuljahr** (5mal wöchentlich).

Von Daell und Schrakamp, Das deutsche Buch.

**Achtes Schuljahr** (4mal wöchentlich).

Keller's First Year in German.

**Neuntes Schuljahr** (3mal wöchentlich)

Keller's Second Year in German.

**Zehntes Schuljahr** (3mal wöchentlich).

Bernhardts Novellettenbibliothek, Freytags Soll und Haben, Hoffmanns Historische Erzählungen, Bronson's Colloquial German, Buchheim's deutsche Lyrik.

**Schriftliche Arbeiten:** Diktate im Anschluss an den Lesestoff; teilweise Reproduktion des Lesestoffes; die einfachste Briefform.



**Elftes Schuljahr.**

Lessings Minna von Barnhelm, Goethes Egmont, Schillers Tell.

Schriftliche Arbeiten: Diktate, zu denen die Hölzelschen Wandbilder den Stoff liefern. Übungen im Briefwechsel.

Die vorgeschritteneren Schüler nehmen an der internationalen Korrespondenz teil.

**Zwölftes Schuljahr.**

Goethes Hermann und Dorothea, Lessings Emilia Galotti, Schillers Maria Stuart.

Die Diktate werden nach und nach zu freieren Vorträgen des Lehrers unter Zugrundelegung von Bildern. Die Schüler reproduzieren diese Vorträge mündlich und schriftlich. Korrespondenz.

**Vierjähriger Kursus. (Neuntes bis zwölftes Schuljahr.)**

Die Schüler in diesem Kursus haben vier Jahre lang wöchentlich 5mal deutsch.

Im allgemeinen unterscheidet sich diese Arbeit wenig von der im 6jährigen Kursus. Da die Schüler zwei Jahre älter sind, wenn sie deutsch beginnen, so ist es schwieriger, ihnen die Zunge zu lösen; infolgedessen treten die Sprachübungen zurück.

**Zweijähriger Kursus. (Elftes und zwölftes Schuljahr.)**

Keller's First and Second Year in German.

N. B. Selbstverständlich ist der Lehrplan nicht als eine Zwangsjacke aufzufassen, die bei Lehrer und Schüler die freie Bewegung hemmt, noch auch als ein Prokrustesbett, das für die geistig Langen und geistig Kurzen passen muss; in manchen Jahren wird in einer gewissen Klasse mehr, in andern in derselben Klasse weniger geleistet als der Lehrplan angiebt.

Auch die Lehrstoffe werden nach Gutdünken des Lehrers und häufig in Übereinstimmung mit den Wünschen des Schülers vertauscht.

Ich hoffe, dass recht viele Kollegen meinem Beispiel folgen und ihre Lehrpläne an die Redaktion einsenden werden. Die meisten Ideen, die ich habe, kommen von anderen. Und wem geht es anders?

## Berichte und Notizen.

### I. Korrespondenzen.

#### Baltimore.

Das 25jährige Bestehen der Johns Hopkins Universität wurde im Beisein zahlreicher hervorragender Gäste aus nah und fern in feierlicher Weise begangen. Die Festrede hielt Dr. David J. Hill, der Unterstaatssekretär von Washington und früherer Präsident der Universität von Rochester.

Präsident Daniel C. Gilman machte hierauf in einer Rede wichtige Mitteilungen. Er sagte: „Der deutsche Botschafter, Baron von Holleben, hat dem Präsidenten der „Johns Hopkins Universität“ mitgeteilt, dass der deutsche Kaiser, Wilhelm der Zweite, der Bibliothek der Universität eine hüsch gebundene Kopie der ausgezeichneten Ausgabe der Werke Friedrichs des Grossen, die von der preussischen Regierung vor einigen Jahren unter den Auspizien der königlichen Akademie der Wissenschaften zu Berlin herausgegeben wurden, geschenkt habe. Dies Geschenk ist eine Anerkennung der wichtigen Beiträge zur biblischen Litteratur seitens des Professors Dr. Paul Haupt, früher Professor an der Universität Göttingen, jetzt aber Haupt der orientalischen Abteilung der „Johns Hopkins Universität“. Als eine weitere Anerkennung der Verdienste des Prof. Haupt hat der deutsche Kaiser ihm den roten Adlerorden vierter Klasse verliehen.“

Die Sylvesterpreise, zwei Bronze-Medaillons, erhielten Lord Kelvin an der Universität zu Glasgow und Prof. Simon Newcomb, ein hervorragender Astronom. Ferner teilte Präsident Gilman mit, dass Dr. Phil. Ogden und Dr. Ed. C. Armstrong zu ausserordentlichen Professoren der französischen Litteratur befördert wurden. Letzterer befindet sich zur Zeit in Berlin.

Des Weiteren teilte Dr. Gilman mit, dass das silberne Jubiläum der „Johns Hopkins Universität“ Mittwoch und Donnerstag, den 16. und 17. Oktober 1901, gefeiert werden soll.

Vor der Gedenkfeier hielt der Verwaltungsrat eine kurze Versammlung, in welcher Präsident Gilman seine Resignation formell unterbreitete. In derselben heisst es: „In Übereinstimmung mit meinem früheren Schreiben resigniere ich formell von meinem Amt, zu welchem ich die Ehre hatte, am Schluss des Jahres 1874 von Californien berufen zu werden. Ich wünsche mit Ihrer Zustimmung, dass die Resignation am Schlusse des akade-

mischen Jahres, das ist am 1. September 1901, in Kraft tritt, da ich dann mein 70. Lebensjahr vollendet habe. Ausdrücke der Dankbarkeit und Hoffnung, die meine Gedanken bewegen, verschiebe ich auf einen späteren Tag.“ Der Verwaltungsrat nahm die Resignation an und überliess die weitere Regelung der Sache einem zu ernennenden Komitee.

Auch die Resignation des Geschichtsprofessors Dr. Herbert B. Adams, die derselbe am 4. Februar wegen leidender Gesundheit eingereicht hatte, wurde angenommen.

Die „Maryland Children Playground Association“ hat von der Schulbehörde die nachgesuchte Bewilligung bekommen, den Kindern an den Samstag Nachmittagen während der Monate März, April und Mai Unterricht in Blumenkultur geben zu lassen.

Mit nächstem September werden unsere öffentlichen Schulen auch Kindergärten bekommen, und zwar soll in jeder der 25 existierenden Gruppen eine Kindergartenklasse eingerichtet werden.

Direktor Emil Dapprich erfreute in der ersten Märzwoche hiesige Kollegen und Freunde durch seinen Besuch, nur war derselbe leider viel zu kurz; als die Lokalpresse seine Anwesenheit in der Stadt erwähnte und infolge dessen eine Anzahl seiner ehemaligen Schüler und Schülerinnen nach ihm fragte, da war der Gesuchte schon wieder unterwegs nach dem Westen. Die dem Schreiber aufgetragenen Grösse seien ihm hiermit nachgesandt. Es wird ihm hier ein treues Andenken bewahrt. — S.

#### Cincinnati.

Der Expertenbefund über die Grif-fiths - Unterschleife wurde dem Schulrat in seiner Sitzung vom 11. März unterbreitet. In dem 117 Seiten langen Dokument erhielten, nach einem genauen ziffernmässigen Ausweis über die Höhe und Geschichte der Unterschlagung, die Erziehungsbehörde einen allgemeinen Rüffel, die Ausschüsse aber, welche die Bücherrevisionen vorzunehmen hatten, sowie verschiedene Schulratsbeamten wegen Pflichtvernachlässigung oder Unfähigkeit einen besonderen Rüffel. Mitschuldige wurden zufolge des „Befundes“ keine gefunden — alles wird dem Defraudanten ins Grab geschoben

und — zugedeckt! „Macht die Musik zinnra bummra, — damit war die G'schicht am End“, würde der selige Gottfried Nadler dazu sagen.

Doch halt, ein sehr wichtiges Anhängsel hatte der Bericht noch, eine in geflüsterte Empfehlung, die eigentlich mit der Untersuchung nichts zu thun hatte und die Herren Experten schlechterdings nichts anging. Dieselben befürworteten nämlich am Schluss ihres Berichtes, den ganzen Schulrat abzuschaffen und dafür eine bezahlte Kommission von fünf oder sieben Mitgliedern einzusetzen, um dadurch eine bessere Verwaltung unserer Schulen zu sichern. In früheren Korrespondenzen hat der Berichterstatte bereits seine Meinung über die geheime Absicht dieser von einem gewissen medizinischen Schulrat aus selbstsüchtigen Zwecken eingeflüsterten „Verbesserung“ geäußert. Es mag dieses Mal nur noch darauf hingewiesen werden, dass eine solche bezahlte Kommission durchaus keine Gewähr leistet für eine bessere und ökonomischere Verwaltung der Schulen, als eine vom Volke erwählte Behörde, die wie jetzt aus dreissig Mitgliedern besteht und ihren Dienst den Schulen gegenüber als Ehrensache betrachtet. Dass eine kleine Kommission, wenn sie fahrlässig, oder zu vertrauensselig wird, von einem diebischen Clerk ebenso wohl begaunert werden kann als eine vielköpfige Körperschaft, sieht man oft genug bei Bankdirektorien, die doch meistens aus erfahrenen und vorsichtigen Geschäftsleuten bestehen. Und ist eine Behörde aus fünf oder sieben Mitgliedern — auch wenn die Ämter hoch bezahlt sind — nicht leichter zu bestechen und zu beeinflussen als eine solche aus dreissig Mitgliedern?! Man hat hier ja „Beispiele von Exempeln“! Überdies ist jede städtische Kommission, besonders wenn sie vom Gouverneur ernannt wird, undemokratisch und unrepublikanisch im Prinzip, und steht in direktem Widerspruch mit städtischer Selbstverwaltung, die gegenwärtig überall so sehr angestrebt wird. Doch die „Empfehlung“, wenn sie auch vorläufig bei gewissen Klubs warme Unterstützung findet, wird am Ende nie zur Ausführung gelangen, und der pädagogische Doktor sollte sich daher lieber nach einem anderen „Job“ umsehen, als nach dem eines Schulkommissärs.

Der s. Z. vielgerühmten Steilschrift, die im Herbst 1899 in unseren Schulen eingeführt wurde, ist

man schon wieder überdrüssig. Die englischen Prinzipale haben dem Schulrat bereits die Empfehlung unterbreitet, zur Schrägschrift zurückzukehren, jedoch nicht zum früheren System, sondern zu einem sogenannten Natural Slant, das ungefähr die Mitte zwischen der ehemaligen Schrägschrift mit 55 Grad und der Steilschrift hält, nämlich mit einem Neigungswinkel von 75 Grad. Die American Book Co. hat das neue Schreibsystem bereits im Verlag, wird also mit dem nächsten Schuljahre eingeführt werden.

Der klobigen englischen Steilschrift oder eigentlich Druckschrift, wie sie hier unterrichtet wurde, wird wohl niemand eine Thräne nachweinen; doch als eigentümliche Erscheinung dabei mag nur noch erwähnt werden, dass man hier das Vertikalsystem einführt, als man es in anderen Städten, besonders in Deutschland, wieder abschaffte. Es geht halt nichts über das Selbstprobieren!

In der Sitzung des deutschen Oberlehrervereins vom 28. März hielt Herr Wm. Schäfer seinen Vortrag über „Deutschen Minnesang“. Der Referent hatte sein Thema in gedrängter aber doch erschöpfender Weise behandelt, ohne indessen auf die Hauptvertreter des Minnegesangs näher einzugehen. Er sprach zum Schluss seines beifällig aufgenommenen Vortrages den Wunsch aus, dass die Kollegen in ihrer Lektüre auch die deutsche Literatur des Mittelalters berücksichtigen sollten. Herr C. Grebner teilte in einer Zuschrift mit, dass er seinem Buch „Die Deutschen“ weitere 50 Druckseiten aus der deutschamerikanischen Geschichte hinzugefügt habe, ohne dadurch den Preis desselben zu erhöhen. Den in der vorhergehenden Versammlung ausgesprochenen Wünschen glaubt der Verfasser damit vollauf Genüge geleistet zu haben. Das Buch wird nunmehr 325 Seiten stark und nur 85 Cents kosten.

E. K.

#### New York.

Vom Verein deutscher Lehrer von New York und Umgegend. Erschien mir die Februarversammlung der deutschen Lehrer New Yorks und Umgegend als die Morgenröte eines neuen Lebens, so flutete uns in der gestrigen März-sitzung schon das helle Licht des vollen Tages entgegen. Goethe als Erzieher“, Vortrag von Hrn. Dr. P. S. Stollhofen, stand auf der Tagesord-

nung. Ein schwieriges Thema! Um so mehr so, als Goethe nirgends im Zusammenhang über Erziehung spricht, uns nirgends ein System seiner Anschauungsweise darüber vorführt, sondern nur in vereinzeltten Äusserungen, die man da und dort zerstreut findet, durchblicken lässt, was er über diesen Gegenstand denkt und wie er sich die Erziehung der Jugend vorstellt oder vielmehr, wie er unsere Jugend am liebsten erziehen sähe. Die Aufgabe des Referenten bestand nun darin, diese Äusserungen aus den sämtlichen Werken Goethes — und mein Goethe umfasst 40 Bände — zusammenzutragen, kritisch zu trennen und kritisch zu verbinden, aus der Vielheit eine Einheit zu gestalten, und dann endlich ein klares System herauszuschälen.

Wie schwierig die Arbeit des Herauserschälens in Goethes Fall ist, ermisst man erst, wenn man bedenkt, dass Goethe seine eigene Ansicht selten rundweg ausspricht, sondern dass er fast immer dialogisch verfährt und dieser Person dieses, jener jenes in den Mund legt. Ziehe ich z. B. das fünfte Kapitel aus den Wahlverwandtschaften an, das Dr. Stollhofen zufälligerweise nicht zitiert, so wird die Sache sofort klar. Der Gehülfe der Schulvorsteherin schreibt dort den Pflegeeltern Ottiliens einen Brief, in dem er darlegt, warum Ottilie keinen Preis erhalten und auch kein Zeugnis empfangen habe. Der Gehülfe spricht in diesem Briefe sowohl seine Ansicht, wie die der Vorsteherin und die der Prüfungskommissäre aus. Jede der Ansichten weicht wesentlich von der anderen ab. Welche der dreien ist nun Goethes Ansicht?

Dr Stollhofen war der Schwierigkeit vollauf gewachsen. Er hat sich seiner Aufgabe in feiner Weise und mit psychologischem Scharfsinn unterzogen und uns wahre Fundgruben pädagogischer Beobachtungen Goethes eröffnet und sie in einem wohlhabgerundeten Bild zusammengestellt.

Der Dank der Anwesenden am Schluss seines Vortrages gestaltete sich denn auch zu einer wahren Ovation für den Redner. Was man da hörte, war nicht das pflichtschuldige Händeklatschen, es war ein Ausdruck spontaner Begeisterung. Und sofort wurde der Wunsch laut, den Genuss, der uns soeben bereitet wurde, andern nicht vorenthalten zu sollen und Herrn Stollhofen zu bitten, den Vortrag dem Vereinsorgan zur Veröffentlichung zu überlassen und die Redaktion der Pädagogischen Monatshefte

zu ersuchen, den Vortrag im Namen des New Yorker Lehrervereins gefl. ganz zum Abdruck bringen zu wollen.

Geziemt dem Referenten volles Lob für seine verdienstvolle Arbeit, so muss er mir es zu gute halten, wenn ich in einem Punkte nicht mit ihm übereinstimme. Er sagt unter anderem in seiner Einleitung, dass Goethe seine Philosophie einzig und allein Spinoza verdanke. Das ist doch wohl irreführend. Wir wissen, dass Goethes Gedankenwelt sich nicht im Anschluss an ein besonderes philosophisches System gebildet hat, sondern dass sie aus inneren Notwendigkeiten seiner eigenen Natur und den Erfahrungen seines Lebens hervorging, dass er an grossen Denkern nur das beobachtete, was seiner Natur gemäss war, und von ihnen nur das ergriff, was seinen eigenen Lebensprozess zu fördern versprach. Indem er z. B. mit dankbarer Verehrung anerkennt, was er Spinoza schuldet, verwahrt er sich zugleich energisch dagegen, dessen Schriften zu unterschreiben und sich buchstäblich dazu bekennen zu wollen. Mit grösserem Recht könnte man Goethe einen Schüler Platos, Leibniz', Kants, Schellings nennen, ganz besonders Kants, mit dem er sich mehr und mehr beschäftigte. Sagt doch Goethe selbst über Kants „Kritik der Urteilkraft“: „Wenn auch meine Vorstellungsart nicht eben immer dem Verfasser sich zu fügen möglich werden konnte, wenn ich hie und da etwas zu missen schien, so waren doch die grossen Hauptgedanken des Werkes meinem bisherigen Schaffen, Thun, Denken ganz analog.“

Man sieht, Goethe steht nicht, wie der Referent uns glauben machen will, einzig und allein in dem Bannkreis Spinozas; Goethe ist vielmehr ein Eklektiker und ist für alle Förderung, woher sie auch stammen mag, offen. So sind seine Beziehungen zu den grossen Geistern nur Entwicklungen seines eigenen Seins, Bekenntnisse über sein eigenes Streben. Goethe hat sich mit den andern Denkern nur im Interesse seiner eigenen Entwicklung befasst, er hat sich mehr an ihnen als durch sie gebildet und sich immer seine volle Selbständigkeit gewahrt.

Damit giebt Goethe der Welt und uns Pädagogen einen Fingerzeig, wie man grosse Denker auffassen soll, wie er sich selbst behandelt wissen möchte. Es ist, als ob er sagen wollte: Sieh in mir nicht den Meister, die bindende Autorität, die massgebende Norm, aber knüpfe fruchtbare Bezie-



hungen zu mir an, fördere damit dein eigenes Leben, werde durch mich ein Befreier.

Der letztere Teil gehört eigentlich nicht in den Rahmen dieser Berichterstattung, da der Berichtersteller ja nur den Verlauf der Verhandlungen in sein Bereich ziehen sollte. Doch lag die Versuchung zu nahe, einem Gedanken Raum zu geben, der in der Versammlung selbst ausgesprochen worden wäre, hätte man nicht der vorgeschrittenen Zeit halber die Diskussion abbrechen müssen. So möge man die-

sen anscheinenden Übergriff gefälligst entschuldigen.

Die Versammlung war wiederum stark besucht. Eine Reihe werter Gäste beehrte uns mit ihrer Anwesenheit.

Interessieren dürfte die Redaktion der Pädagogischen Monatshefte noch, dass Ihr Zirkular, in dem Sie zur Mitgliedschaft des Vereinsorgans aufmunterten, der Versammlung unterbreitet wurde, dass der Erfolg ein augenblicklicher war und dass sich sofort drei neue Mitglieder gewinnen liessen. Vivat sequens. A. K.

## II. Briefkasten.

Answers to questions sent by G. L. S.

1) Correct forms are:

Future Perfect:

Er wird es haben thun müssen.

II. Cond.:

Er würde ihn haben gehen lassen.

(The conjugated aux. „haben“ precedes the two infinitives.)

2) a. Er gab es ihm zu essen, zu lesen.

He gave it to him to eat, to read.

b. Er gab es ihm zum Essen, zum Lesen.

He gave it to him for or as his meal, for his reading.

3) In colloquial German the perfect is more generally used; the imperfect for past events depending on each other, or in the narrative style.

Ex.:

Perf.: Ich bin gestern angekommen.

Imp.: Als ich gestern ankam, traf ich....

Or narrative: „Es war einmal ein König und eine Königin, die sprachen alle Tage....“

4) a. Er sollte es wollen—

He ought to be willing (to do) it.

b. Er wird es haben wollen sollen,— (an impossible phrase).

c. Er wird es wollen haben sollen— (likewise impossible).

d. Er würde es haben wollen sollen— (also impossible).

e. Er wollte es gethan haben—

he claimed (or pretended) to have done it (himself) or: he wished to have it done (by another).

Not exactly incorrect but not to be used in good German.

f. Er hätte es thun wollen—

he would have been willing to do it.

A thorough study of Collar's Eysenbach's German Lessons (Ginn & Co., Boston) would give G. L. S. all the information desired on above subjects.

C. Grosse.

Univ. of Penn., Phila.

## III. Umschau.

### Amerika.

Vernünftige Ansichten brechen sich Bahn, wenn auch langsam. Bisher war eine Kenntnis des Griechischen fakultativ für die Zulassung zum „Yale College“. Nunmehr ist eine Bewegung im Gange, und Präsident Hadley stellt den wahrscheinlichen Erfolg derselben in Aussicht, dass das Griechische nicht mehr für den Eintritt in das genannte Institut notwendig sein, sondern zum Wahlstudium gemacht werden wird.

Frauen erziehung. Dem Berichte des Erziehungskommissärs Dr.

W. T. Harris zufolge graduierten an den Hochschulen des Landes im Jahre 1899 20,344 Knaben und 36,124 Mädchen. Die Gesamtzahl der Knaben an den Hochschulen betrug 139,187, die der Mädchen 260,413. Diese Zahlen beweisen, dass die Mädchen durchschnittlich länger die Schulen besuchen als die Knaben. In den meisten Familien, in denen sich nur eine Spur von Armut zeigt, muss der Knabe, sobald er nur die Volksschule hinter sich hat, sich nach Geldverdienst umsehen, während keine Anstrengung gespart wird, der Schwester den Besuch der Hochschule zu ermöglichen.

Das „School Journal“ bemerkt dazu mit Recht: „Diese Zustände sind höchst beklagenswert—nicht dass die Mädchen zu viel Schulung erhalten. Knaben zu wenig Schulung erhalten. Wenn auch Geschäftspraxis einen gewissen erzieherischen Wert besitzt, so kann sie doch niemals eine gute Schulung ersetzen.“

**Chicago.** Der Schulrat Chicagos hat das Ansinnen zurückgewiesen, verheiratete Lehrerinnen, deren Chicago mehr als 100 hat, abzusetzen, so lange dieselben ihren Pflichten nachkommen. Die Bewegung gegen diese Lehrerinnen soll von jüngeren Applikanten ausgehen, die in die durch deren Entlassung entstehenden vakanten Stellen einzurücken hoffen.

Das „Chicago Institute“, von dessen Gründung unter der Leitung von Col. Parker und durch die Munizipalität von Mrs. Emmons Blaine wir im vorigen Jahre berichteten, ist nunmehr mit der Universität von Chicago verbunden worden. Ganz abgesehen davon, dass dadurch das Stammkapital der Universität um \$2,000,000 erhöht wird, so ist diese nunmehr auch in der Lage, mehr für das Fach der Pädagogik zu thun, als sie es bisher imstande war.

**Schlussfeierlichkeiten an Hochschulen.** Eine zeitgemässe Verordnung traf kürzlich der Schulrat von Chicago. Laut derselben sind die Schlussfeierlichkeiten der Hochschulen (graduation exercises) auf die Schulgebäude beschränkt und alle unnötigen Extravaganzen, als kostbare Blumendekorationen und Musik sind damit abgethan.

#### Deutschland.

**Berlin.** Ein Komitee von Künstlern, an dessen Spitze Professor Max Liebermann steht, will eine Ausstellung, „Die Kunst im Leben des Kindes“, veranstalten, die im März dieses Jahres im Gebäude der Berliner Sezession stattfinden soll. Sie wird in drei Abteilungen — „Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus“, „Bilderbücher“, und „Das Kind als Künstler“ — vorführen, was auf den genannten Gebieten an brauchbarem Material für Deutschland und in erster Linie für Berlin — denn bei diesem Bemühen wird man stets am besten die heimatische Besonderheit in Betracht ziehen — bereits vorliegt. Sie wird ferner in einzelnen Proben zeigen, wie man im Auslande seit Jahren im Dienste dieser Gedanken thätig war. Und sie will schliesslich, und vor allem auf

Lehrer und Eltern, auf Behörden und Freunde der Kunst und des Erziehungswesens und nicht zuletzt auf die Künstler anregend wirken. Ein Aufruf des Komitees, der die hohe Bedeutung der Kunst für die Erziehung hervorhebt, schliesst mit den Worten: „Wir sind uns wohl bewusst, dass mit der Veranstaltung einer solchen Ausstellung nur ein erster Schritt in einem weiten und vielfach noch unerforschten Lande gethan wird. Aber dieser erste Schritt muss einmal gethan werden.“ — Wir wünschen nur, dass er Erfolg und viel Nachfolge haben möchte.

Während in Berlin früher die Sommerferien für die Gemeindegemeinden 4 Wochen betrugten, wurden sie im vorigen Jahre auf 5 Wochen ausgedehnt. Eine nun vorgenommene Statistik hat ergeben, dass die Beurlaubungen wegen Krankheit der Schüler und Lehrer gegen die vorhergehenden Jahre bedeutend abgenommen haben. Man schreibt dieses günstige Resultat der längeren Feriendauer zu. Die städtische Schuldeputation hat deshalb in ihrer letzten Sitzung beschlossen, auch heuer die Sommerferien auf 5 Wochen festzusetzen.

**Aachen.** Vor einigen Jahren kam plötzlich eine Liebhaberei für Blumen in den Schulen auf, durch deren sinnige Betrachtung und sorgsame Pflege das kindliche Gemüt tief ethisch beeindruckt werden sollte. Das ging so eine Zeitlang, nun hat aber die Königl. Regierung zu Aachen gefunden, dass eine regelmässige gründliche Lüftung der Klassenzimmer während der Pausen wertvoller sei als Blimercher an den Fenstern und hat in einem Rundschreiben an die Kreisschulinspektoren erstere angeordnet, letztere verbannt. Sic transit gloria florum.

**Elsass - Lothringen.** Mit welchem Erfolg die deutsche Volksschule im Reichslande gewirkt hat, ergibt sich aus folgenden Ziffern: Bei der 1866 vorgenommenen Zählung nahm der Niederrhein unter allen französischen Departements den ersten Platz in Bezug auf Schulbildung ein. Die Zahl der Analphabeten betrug 5,44 Prozent; an 6. Stelle folgte Meurthe mit 10,20, an 9. Stelle Oberhein mit 13,60 und an 19. Stelle Mosel mit 20,20 Prozent. Personen, welche die damalige Zählung mitgemacht haben, versichern, dass diese Ziffern erheblich hinter der Wirklichkeit zurückstehen, weil zahlreiche Personen aus naheliegenden Gründen den Mangel an Schulbildung zu verheimlichen

suchten. Bei den 1875/76 eingestellten Rekruten, deren Schulzeit noch in die französische Zeit fällt, wurden noch 3,45 Prozent Analphabeten festgestellt. Von da ab macht sich ein steter Rückgang bemerklich. 1891/92 waren nur noch 0,37 und 1893/94 noch 0,30 Prozent der eingestellten Rekruten ohne Schulbildung. Bei der letzten Einstellung waren deren gar nur noch 4 vorhanden, was einem Prozentsatz von 0,05 entspricht. Selbst diese wenigen Analphabeten fallen der Schulverwaltung nicht zur Last. Es handelt sich dabei in der Regel um junge Leute, die während ihres schulpflichtigen Alters sich mit ihren Eltern im Auslande aufgehalten haben. Im Jahre 1877/78 hatten 17,8 Prozent der Eingestellten nur französische Schulbildung aufzuweisen. Diese Ziffer ist 1891/92 auf 5,44 Prozent zurückgegangen und in den letzten Jahren sind überhaupt Rekruten, die nicht wenigstens notdürftig deutsch lesen und schreiben können, nur ausnahmsweise zur Einstellung gelangt. Das Sprechen des Deutschen lässt dagegen bei den aus dem französischen Sprachgebiet stammenden Leuten noch viel zu wünschen übrig.

#### England.

Wie berichtet wird, hat sich der Vizepräsident des englischen Unterrichtsministeriums, Sir John Gorst, auf einer Versammlung in der Ständehalle sehr abfällig über die britischen Schulen geäußert. Er nannte das dortige Un-

terrichtssystem eine fortlaufende Reihe von Fehlern, die meist in der schlechten Bezahlung der Lehrkräfte ihre Erklärung zu suchen hätten. Das Resultat wäre fast immer das gleiche; man betrachte die Kinder als grosse Arbeitsmaschine und überbürde sie mit unnötigem Lehrstoff. Ausserdem hätte es den Anschein, als ob man die Schüler ohne eigentliche Lust und Liebe, die der Beruf des Lehrers ja von vornherein unbedingt erfordere, unterrichte, sondern sie lediglich als Mittel zum Zwecke betrachte, um von der Regierung Brotstellen einfordern zu können. Der Unterricht erfolge völlig maschinenmässig und die Kinder würden gleich vollendeten Tieren behandelt, die in verschiedenen Kunststücken gedreht und als Schauobjekt für Ausstellungsbesucher benützt werden. Nach dem Verlassen der Schule wäre es stets Regel, dass das Kind wieder in seine ursprüngliche Dummheit und Unwissenheit verfiele und in kurzer Zeit alles Erlernete vergässe.

#### Frankreich.

Allgemeine Schulpflicht. Aus Zeitungserörterungen geht hervor, dass die Durchführung der allgemeinen Schulpflicht in Frankreich seit dem 20jährigen Bestehen dieser Einrichtung noch immer zu wünschen lässt; vier Prozent der schulpflichtigen Kinder besuchen keine Schule, und von den Kindern, welche die Volksschule besuchen, fehlen viele während eines Fünftels, eines Viertels und eines Drittels des Schuljahres.

### IV. Vermischtes.

Welches ist das dichtest bevölkerte Land? Nach dem Reichsanzeiger steht Ägypten obenan; dort komme auf einen Quadratkilometer 290 Personen; in Belgien 226 Personen. Die Niederlande haben 154, Grossbritannien 128, Japan 114 und Italien 110 auf je einen Quadratkilometer. Deutschland steht nach der Volkszählung von 1895 erst auf siebenter Stufe mit 97, Österreich mit 84, Schweiz 78, Frankreich 73, Dänemark 60, Ungarn 58, Serbien 50, Rumänien 51, Griechenland 38, Spanien mit 35 Einwohnern auf einen Quadratkilometer. Dann tritt eine längere Pause ein und es folgen Schweden mit 11, die Vereinigten Staaten 10, Norwegen 7, Russland 6, Mexiko 6, Chile 4, Argentinien und Brasilien 2. In China, das man gewöhnlich für sehr

dicht bevölkert hält, kommen nur 32 auf den Quadratkilometer mit Ausnahme der Provinz Schantung mit 172 und Kianfu mit 200 Einwohnern auf den Quadratkilometer.

Die Körperstärke bei Knaben und Mädchen. Darüber hat Professor Christopher in Chicago wichtige Beobachtungen veröffentlicht. Er liess Schulkinder beiderlei Geschlechtes mit dem Mittelfinger der rechten Hand ein Gewicht von 7 Prozent des Eigengewichtes heben und senken. Das Gewicht war in 90 Sekunden 45mal zu heben. Die Leistung der Mädchen war geringer als die der Knaben von gleichem Alter. Bei Mädchen erreicht die Arbeitsleistung mit dem 14. Lebensjahre das Höchstmass und wächst bis zum 20. Jahre nicht mehr. Bei Knaben ist

eine gleichmässige Steigerung der Arbeitsleistung mit dem Alter wahrzunehmen und ist mit dem 20. Lebensjahre etwa doppelt so gross als bei Mädchen. Die körperliche Überlegenheit hält etwa mit der geistigen im allgemeinen gleichen Schritt. Ähnliche Versuche, die MacDonalds in Washington an 12,000 Kindern machte, hatten ähnliche Ergebnisse. Derselbe stellte noch fest, dass im Sommer geborene Kinder viel stärker, weniger schwerfällig und geistig vorge-schrittener sind als Kinder von gleichem Alter, die im Winter geboren wurden.

Russland hat kürzlich das de-zimale Mass- und Gewichtssystem eingeführt. Wie lange werden die Vereinigten Staaten noch bei ihrem veralteten und schwierigen Mass- und Gewichtssystem ausharren?

Im Union Club zu Boston machte Prof. Charles Eliot Norton gelegentlich eines Vortrages die Bemerkung, dass Theodore Roosevelt die ärgste Enttäuschung der Jetztzeit sei. Zur Erläuterung dieser Behauptung dienen seine eigenen Worte: "The ideals of our own community are not now so firmly set on higher things as they were in earlier youth. At the time of the Rebellion our young men were inspired with more noble motives. There was no boastfulness in the hearts of those who went to the Civil war. There was none of the Rough Rider spirit. They had a serious purpose. They were not brutal."

Ein wahres Wort Mark Twains. Die Vereinigung männlicher Lehrer New Yorks hatte als Ehrengast bei ihrem am 16. März gegebenen gemeinschaftlichen Abendbrot Herrn Samuel L. Clemens (Mark Twain) in ihrer Mitte. Staats-Schul-superintendent Skinner erging sich in optimistischen Ergüssen über die Erziehung zum Patriotismus, worauf der grosse Schriftsteller dem "School Journal" zufolge, folgende ernstgemeinte Worte sprach: "Mr. Skinner is much better satisfied with present conditions than I am. But he is an older man and has nearly as good principles. This is the way I would teach patriotism in the schools: 'I would leave out the old maxim, 'my country, right or wrong,' and make it 'my country, when she's right.' Children ought not to be instructed to accept obediently whatever brand of patriotism is handed down from the head of affairs. Let them think for themselves."

Bei derselben Gelegenheit erhob ein Schulkommissionär Charles C. Burlingham Anklagen gegen den Unterricht der französischen und deutschen Sprache an den Elementarschulen New Yorks. (Es läge uns daran, darüber Genaueres von unseren New Yorker Kollegen zu erfahren. D. R.)

Einfluss der Farben auf die Nerven. Durch vielfache Versuche ist nachgewiesen, dass die roten Farbentöne des Spektrums einen aufregenden Einfluss auf die Nerven ausüben, dass dagegen Violett, Blau und Grün beruhigend auf dieselben wirken. Allbekannt ist es, wie Tiere (Puter, Bullen) durch die rote Farbe in Aufregung geraten, und wie blaue Gläser zur Beruhigung der Pferde dienen. Aber auch am Menschen ist derselbe Einfluss zu merken. So konnte man in dem grossen photographischen Institut der Herren Lumière zu Lyons (Frankreich) bemerken, dass die Arbeiter an den photographischen Platten, so lange dieselben in einem Zimmer mit rotem Licht hergestellt wurden, sangen und zu Unterhaltung und Scherz geneigt waren, dass sie aber, seitdem grünes Licht zur Herstellung der Platten benutzt wird, ruhig und teilnahmslos bleiben, dafür aber auch am Abend weniger müde als früher seien. Diese Beobachtungen geben wichtige Fingerzeige zur Behandlung Nervenleidender.

Aus der guten alten Zeit. Polizist: „I sag's ja allweil: es is ka Gottesfurcht mehr auf der Welt ka' Achtung vor der Obrigkeit und ka' gar nix!“ — Aktuar: „Um Himmelswillen, was ist denn wieder geschehen?“ — Polizist: „Die Schulbuabn, diese verkommene Bande, ham draussen am Anschlagbrett in der eigenhändigen Verordnung vom Herrn Oberamtmann die Schreibfehler korrigiert!“

Aus Schülerheften. Der Frosch ist nicht gleich fertig. Es werden noch Verwandlungen mit ihm geschehen. Zuerst legt das Weibchen Eier. Diese heissen Leichen. Der Frosch kann sie nicht ausbrüten, denn sie haben kaltes Blut. Anfangs haben sie Schwänzchen, eine Zeit hernach fällt das Schwänzchen ab und der Frosch ist fertig.

Die Mutterlieb' ist reich durch stetes Geben

Sie ist schon glücklich, wenn sie weilen kann;

Dem Taue gleicht ihr sorgenvolles Leben —

Er setzt sich nur in kühlen Nächten an.

Karl Gutzkow.